

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ И НАУКЕ
УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. М. ГОРЬКОГО
ИНСТИТУТ ПО ПЕРЕПОДГОТОВКЕ И ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ УрГУ

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

LIFE LONG LEARNING

как фактор модернизации
социально-экономического пространства региона

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
Екатеринбург, 13–14 мая 2010 года

ВЫПУСК 3

Екатеринбург
2010

УДК 378.1
ББК Ч448.1

Печатается по решению
оргкомитета конференции

Научный редактор *Е. С. Черепанова*

Редакционная коллегия:

доцент, канд. ист. наук. *М. О. Гузикова*;
доцент, канд. филос. наук *Н. Б. Мельник*

«Обучение в течение всей жизни» – «Life Long Learning»
как фактор модернизации социально-экономического пространства региона [текст]: мат.-лы Всерос. научн.-практ. конф. Екатеринбург, 13–14 мая 2010 г. Вып. 3 / под ред. Е. С. Черепановой. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2010. – 260 с.

ISBN 978-5-7525-4022-6

В сборнике представлены материалы докладов Всероссийской научно-практической конференции «Обучение в течение всей жизни» – «Life Long Learning» как фактор модернизации социально-экономического пространства региона», состоявшейся в Уральском государственном университете. Предыдущие два выпуска содержат материалы состоявшейся годом раньше Международной конференции «Обучение в течение всей жизни» – «Life Long Learning» как перспектива трансформации университетского образования».

Для преподавателей и аспирантов гуманитарных факультетов университетов.

УДК 378.1
ББК Ч448.1

ISBN 978-5-7525-4022-6

© Уральский государственный
университет им. А. М. Горького, 2010
© Институт по переподготовке и
повышению квалификации УрГУ, 2010

ДОРОГИЕ КОЛЛЕГИ!

В мае 2010 года в Уральском государственном университете имени А. М. Горького прошла всероссийская научно-практическая конференция «Обучение в течение всей жизни – «LIFE LONG LEARNING» как фактор модернизации социально-экономического пространства региона» с участием российских ученых, а также студентов и аспирантов.

Создание в Уральском регионе Федерального Университета вносит существенные изменения в сложившейся системе непрерывного образования. Это определяется прежде всего тем, что вуз нового типа будет трансформироваться в направлении большего использования инновационных образовательных технологий, большего привлечения иностранных преподавателей. Также особенностью нового университета станет широкий спектр новых магистерских программ по самым различным направлениям.

Безусловно, можно говорить о том, что университет будет формировать специалистов нового типа, которые в значительной степени будут воздействовать на процессы модернизации экономики Уральского региона и улучшения качества жизни. Формирующееся образовательное пространство Федерального Университета предполагает и расширение перечня программ в системе дополнительного профессионального образования. Такие изменения требуют исследования и анализа со стороны специалистов в области непрерывного образования. Именно этим определяется актуальность и значимость тех проблем, которые обсуждали участники научно-практической конференции

На пленарном заседании с докладами выступили Д. С. Конанчук, директор Центра инновационных образовательных технологий Академии народного хозяйства при Правительстве Российской Федерации (г. Москва), Г. А. Белозеров, председатель президиума Ассоциации выпускников Президентской программы Свердловской области, председатель правления общероссийского координационного совета региональных объединений выпускников Президентской программы (г. Екатеринбург), Е. А. Трескова, зам. председателя Комитета по промышленной и аграрной политике и природопользования Законодательного Собрания Свердловской области, президент Уральской ассоциации женщин (г. Екатеринбург), Г. В. Можяева, директор Института дистанционного образования ТГУ (г. Томск) и Е. В. Олимпиева, директор регионального Центра содействия занятости студентов и трудоустройства выпускников (г. Екатеринбург).

В работе конференции приняли участие ученые из более 20-ти городов – таких как Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Киров, Красноярск, Тюмень, Томск, Смоленск, Курган, Ханты-Мансийск и т. д.

В рамках конференции были организованы и проведены круглые столы по обширной проблематике: «Высшая школа и бизнес: поиски общего языка для повышения качества профессиональной подготовки специалиста», «Непрерывное образование как условие достижения нового качества жизни (гендерный аспект)», «Региональные аспекты развития СПО в контексте непрерывного образования», «Региональные карьерные траектории: путь успеха молодых», «Повышение квалификации по направлению «Нанотехнологии».

Параллельно с работой Всероссийской научно-практической конференции на базе Уральского государственного университета имени А. М. Горького было организовано проведение выставки-ярмарки «Карьерный старт – 2010». Это актуализировало не только теоретическую важность заявленной на конференции проблематики, но и ее реальное практическое содержание. Были представлены различные виды консультационной деятельности, проведены следующие мастер-классы: «Разговор с работодателем: репетиция по-взрослому», «Правовые аспекты трудоустройства» и «Стажировки по привлечению персонала в компании “Марс”».

Материалы, представленные в этом сборнике, свидетельствуют о значительном интересе к теме непрерывного образования в рамках трансформации социально-экономического пространства региона.

Д. В. Бугров,

Ректор

Уральского государственного университета

им. А. М. Горького

РЫНОК ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО ТРУДА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДОВЫХ РЕСУРСОВ

Состояние рынка труда является одним из индикаторов, позволяющих судить о национальном благополучии, стабильности, эффективности социально-экономических преобразований. Структурная перестройка экономики в условиях современного кризиса предъявляет новые требования к качеству трудовых ресурсов, их профессионально-квалификационному составу и уровню подготовки, обостряет конкуренцию между работниками, обуславливая актуальность проблем занятости, безработицы и конкурентоспособности рабочей силы, поскольку именно от их эффективного решения зависит уровень жизни людей в стране.

Рынок труда как система экономических механизмов, норм и институтов, обеспечивающих воспроизводство рабочей силы и ее использование, является неотъемлемой составной частью рыночной системы и представляет собой совокупность «социально-экономических отношений между свободными трудоспособными владельцами рабочей силы, нуждающимися в работе по найму, и физическими или юридическими владельцами средств производства, предъявляющими спрос на рабочую силу по поводу распределения, перераспределения, найма и включения рабочей силы в процесс общественного производства» [6].

Возникновение рынка труда ознаменовало превращение рабочей силы человека в товар, а вслед за ней и труда. Появление класса собственников средств производства (земли, орудий и др.) началось при рабовладении и феодализме, но связывать зарождение рынка труда с этими эпохами было бы неверным: на невольничьих рынках продавались сами рабы и крепостные, а не их рабочая сила. Только в условиях утвердившихся капиталистических отношений сформировался класс свободных собственников своей способности к труду – наемных рабочих (зависимых от зарплаты), появился рынок труда, а рабочая сила стала товаром. В современных условиях – условиях развития социально-ориентированной экономики следует рассматривать не столько рынок труда, сколько рынок трудовых ресурсов, объектом

которого выступает не рабочая сила как способность человека к труду, не человек как ее носитель, а совокупность физических, умственных, духовных и профессиональных способностей индивида как отдельной, неповторимой личности, которую он использует всякий раз при производстве потребительной стоимости.

Всемирный финансовый кризис резко пошатнул ситуацию на рынке трудовых ресурсов, обозначив своеобразную «точку невозврата»: множество людей оказались без работы, подвергшись сокращениям или столкнувшись с требованием уйти в вынужденный отпуск, многие предприниматели перешли в разряд «бывших» и в новых условиях пытаются либо заново организовать дело, либо найти работу «по найму». Нынешний кризис принципиально отличается от имеющегося опыта тем, что он носит характер общемирового (в отличие от российского кризиса 1990-х годов) и сопровождается количественным и качественным дисбалансом спроса и предложения трудовых ресурсов.

Для того чтобы преодолеть современный кризис и выйти из него с минимальными потерями необходимо, прежде всего, переосмыслить саму идеологию будущего развития общества. Рыночные отношения будут успешно функционировать только тогда, когда станет возможным соединить, увязать и использовать четыре вида ресурсов: человеческие, информационные, финансовые и технологические, и, на основании этого, обозначить тот минимум социально-экономических мер, без которого невозможно эффективное движение вперед.

Во-вторых, основной задачей государства должна стать разработка программы единой образовательной и кадровой политики, основанной на формировании информационной базы данных о состоянии спроса и предложения трудовых ресурсов, отслеживании текущего состояния рынка трудовых ресурсов и образования в режиме реального времени и оперативном принятии решений о происходящих процессах по вертикалям управленческих структур.

В-третьих, особое внимание на рынке трудовых ресурсов в современных условиях должно быть уделено повышению роли посредников, которые могут стать его координатором, что способствовало бы не только пониманию, но и наглядному представлению единства образовательной и кадровой политики, конечного продукта управления человеческими ресурсами, тем более что для этого имеются все предпосылки.

В-четвертых, следует говорить о необходимости развития рынка предпринимательского труда вследствие изменений качественных

характеристик наемного и предпринимательского труда: сужается стихия рынка, и государство начинает регулировать процесс воспроизводства; расширяются рамки обобществления крупного частного капитала: предприниматель работает не только на себя, не распоряжается монопольно результатами труда, но и подконтролен другим собственникам; акционирование собственности ставит предпринимателя под контроль общества; наемные работники сами владеют собственностью на средства производства в форме ценных бумаг, личных счетов и т. п.; многие наемные работники имеют альтернативные источники дохода, следовательно, защищены собственностью; появляется интеллектуальная форма собственности как неотъемлемый и все более превалирующий элемент производительных сил, когда собственник интеллектуального капитала работает по найму. И, если функционирование предпринимателя на рынке трудовых ресурсов обычно было связано непосредственно с его предпринимательской деятельностью, в связи с чем, он выступал как лицо, создающее рабочие места и обеспечивающее занятость населения, то в настоящее время его роль на рынке меняется – сегодня он может выступать не только как работодатель, но и как наемный работник.

В связи с этим, рынок предпринимательского труда можно представить как внутренний рынок трудовых ресурсов особого рода, функционирующий как отдельный самостоятельный субрынок и представляющий собой систему непрерывно воспроизводящихся социально-экономических отношений между его субъектами по поводу использования (купли–продажи) предпринимательского труда: между предпринимателями-собственниками средств производства, испытывающих потребность или желание организации нового дела; предпринимателями-наемными работниками, частично владеющими средствами производства (топ-менеджеры, изобретатели, маркетологи, коучеры, мерчендайзеры и т. п.), нуждающимися в работе по найму; бывшими предпринимателями; различными государственными органами, общественными институтами и посредниками, предъявляющими спрос на труд предпринимателя по поводу его распределения, перераспределения, найма и включения в процесс общественного воспроизводства, а также предоставляющими возможности для возникновения и функционирования новой предпринимательской структуры [З. С. 16–18].

Отношения по поводу «купли–продажи» предпринимательского труда отличаются от их классического понимания на рынке трудовых

ресурсов. На рынке предпринимательского труда не происходит непосредственного акта покупки или продажи способности к предпринимательскому труду, а происходит либо образование или становление новой предпринимательской единицы или прекращение деятельности уже существующей, либо переход предпринимателя в ряды наемных работников особого рода, что и знаменует процесс условного свершения данного акта. Любой субъект хозяйствования, оказавшись на рынке предпринимательского труда, принял для себя решение об осуществлении деятельности в качестве предпринимателя-собственника, однако, не каждый из принявших подобное решение, в действительности, оказывается предпринимателем и организует новое предприятие, поскольку каждый новый предприниматель, независимо от формы деятельности, должен зарегистрироваться в различных органах государственной власти или получить поддержку определенных общественных институтов или тех же посредников рынка предпринимательского труда, точно также – не каждый предприниматель-управленец или наемный работник реализует свое право на труд. Если государство, общественные институты и сами предприниматели оказывают подобную поддержку, то происходит «наем» предпринимательского труда, если же нет – «найма» не происходит (в подобном случае предприниматель может уйти в теневой сектор, однако он не может считаться действующим субъектом рынка).

Рынок предпринимательского труда имеет ряд особенностей. Прежде всего, труд предпринимателя представляет собой товар особого рода, производственные созидательные качества которого целиком определяют эффективность конкурентной экономики, возможности создания высококачественных товаров и комфортных услуг, масштабы и темпы научно-технических и организационных преобразований. Преобладающая общность интересов предпринимательского труда и его потребителей – национальная экономика, государство, бизнес – является важнейшей чертой современной социально-ориентированной рыночной экономики, создающей прочную гуманистическую основу развития всего общества.

Во-вторых, пребывание субъекта хозяйствования на рынке предпринимательского труда зависит от наличия достоверной информации, уровня развития отношений собственности, конкуренции и государственного регулирования. Наиболее устойчивое положение на данном рынке занимают те предприниматели, для которых труд является потребностью в большей мере, чем необходимостью. В связи с

этим, рынок предпринимательского труда в самом общем виде можно представить в виде трех основных сегментов.

1) Предприниматель – собственник средств производства, желающий организовать новое дело, что предполагает, «во-первых, готовность изменить свой образ жизни, во-вторых, наличие желания заниматься престижным делом и, в-третьих, уверенность в реальности создания такого дела, поскольку существуют необходимые внешние и внутренние предпосылки» [7. С. 367]. Отличительными чертами предпринимателя-собственника являются самостоятельность, ответственность, рискованность, инициативность, склонность к творчеству, новаторству, стремление к саморазвитию, сильная воля, помогающая преодолевать не только инерцию собственного и общественного мышления, но и сопротивление среды, способность доводить дело до конца, умение объединить вокруг себя людей, размер начального капитала.

2) Предприниматель – наемный работник (внутрифирменное предпринимательство), частично владеющий средствами производства (как правило, собственник интеллектуального капитала), работающий не только на себя, но и на предпринимателя-собственника вследствие чего не распоряжающийся монопольно результатами своего труда (топ-менеджер, изобретатель, маркетолог, коучер, мерчендайзер и т. п.). Отличительными особенностями предпринимателя – наемного работника являются не стремление к получению высокой заработной платы и рутинное выполнение своих обязанностей, а творческий, инициативный и инновационный подход к работе, для которого характерны гибкость мышления, аналитический склад ума, умение думать, генерировать идеи, в том числе коммерческие, наличие смекалки, широты мировоззрения, способность находить нестандартные решения.

3) Бывший предприниматель, желающий либо организовать бизнес в новой сфере или области, либо работать «по найму» (как в сфере предпринимательства, так и в любой другой). Предприниматель – как ценный кадровый ресурс, грамотно используемый в рамках коммерческой организации, может дать ей, с одной стороны, огромное преимущество в конкурентной борьбе, с другой, – он, в отличие от наемного работника, привык ориентироваться, прежде всего, на себя, на собственные интересы и личную выгоду. В отличие от наемного сотрудника, частный предприниматель изначально ориентирован на решение большого количества задач. Если для менеджера профессиональная деятельность – часть жизни, то для предпринимателя жизнь – часть деятельности [4].

Современный рынок предпринимательского труда можно подразделить на первичный и вторичный. На первичном рынке оказываются предприниматели-собственники, впервые решившие организовать новое дело, предприниматели-управленцы или бывшие предприниматели, желающие работать «по найму». Вторичный рынок представлен либо бывшими предпринимателями или предпринимателями-управленцами, желающими начать новый бизнес, либо предпринимателями-собственниками, которые решили работать «по найму».

Наиболее многочисленной, разнородной и многообразной группой на рынке предпринимательского труда являются трудоспособные и квалифицированные кадры, полностью или частично высвобождающиеся в результате различных конверсионных процессов в промышленности, науке, образовании и т. д. и, тем самым, нуждающиеся в пристальном исследовании и поддержке со стороны государственных институтов. На предпринимательский рынок приходят новые участники из сфер торговли, бытового обслуживания, оказания различных услуг, наиболее успешно адаптируемые к условиям рынка и обладающие необходимым минимумом специальных знаний и навыков. Динамично увеличивающейся группой на рынке предпринимательского труда является молодежь, которая окончив различные учебные заведения, не может трудоустроиться по специальности и принимает решение «уйти в бизнес», не обладая для этого, как правило, необходимыми знаниями и подготовкой. Однако именно молодежь является наиболее перспективной социальной группой граждан на рынке предпринимательского труда в силу возможности ее активного участия в экономической жизни общества и нуждающейся в поддержке со стороны государства [1. С. 37–39.].

В целом, проблема достижения сбалансированности между количеством и качеством (определяемым уровнем профессиональной подготовки) предпринимательского труда и возможностями трудоустройства чрезвычайно актуальна. Пройденный Россией период формирования рыночной экономики и развития предпринимательства объективно свидетельствует о низком уровне профессиональной подготовки кадров для осуществления предпринимательской деятельности. Современным предпринимателям, как правило, недостает компетентности, управленческой культуры, психологической устойчивости, умения работать в кризисных и экстремальных ситуациях. Сформировавшиеся в прежних условиях управления и хозяйствования традиции, знания, умения и навыки значительной части руководителей и

специалистов стали существенным тормозом экономических и организационных нововведений. Кроме того, основные причины подобных негативных тенденций заключаются в отсутствии специальных образовательных программ для предпринимателей, несовершенстве методик их подготовки, отсутствии выбора учебного заведения при наличии множества альтернативных учебных структур без гарантий качества обучения, недостаточности материальной базы учебных заведений и квалифицированного состава преподавателей.

В настоящее время в нашей стране широкомасштабную программу подготовки квалифицированных кадров для рыночной экономики и поддержки малого предпринимательства реализует Академия менеджмента и рынка (г. Москва), обучающая безработных граждан, желающих открыть собственное дело, готовящая преподавателей и консультантов для сферы малого бизнеса, разрабатывающая методики реализации инвестиционных программ [5]. Однако, безусловно, этого недостаточно. Решающим фактором появления предпринимателей нового поколения является обучение и повышение квалификации в течение всей жизни.

Рынок предпринимательского труда относится к числу социально-значимых рынков, так же как и рынок наемного труда – это два парных, взаимосвязанных рынка, где не только продается способность к труду или предпринимательской деятельности, но и воспроизводится сама эта способность [2. С. 110]. Механизм взаимосвязи этих двух социально-значимых рынков всегда опосредуется государственными институтами, которые превалируют над частными и общественными, но успех этой взаимосвязи все же предопределяется государством, а не рынком, поскольку как субъекты (предприниматели, наемные работники), так и объекты купли-продажи (компетенции и предпринимательский талант) в процессе рыночного взаимодействия ориентированы не на равновесную цену, устанавливаемую рынком, а на цену спроса, которая сознательно задается государством и определяется на образовательных рынках, так же относящихся к числу социально-значимых, на которых формируется качество предлагаемого товара (способности к труду и предпринимательского таланта). Таким образом, рынок предпринимательского труда – это принципиально новый сегмент общенационального рынка трудовых ресурсов, который можно рассматривать как самостоятельный социально-значимый рынок, имеющий огромное влияние на развитие национальной экономики в целом.

Примечания

1. Мосейко, В. О. Управление по изменениям. Концепция внутрифирменного управления в структурах среднего и малого бизнеса / В. О. Мосейко. – Волгоград: Изд-во Волгоградского гос. университета, 2001. – 464 с.
2. Шаховская, Л. С. Специфика локального социально значимого рынка (на примере рынка чистой питьевой воды) / Л. С. Шаховская, О. С. Пескова // Экономические науки. – 2009. – № 4. – С. 110–112.
3. Шаховская, Л. С. Стимулирование предпринимательства: государственный масштаб / Л. С. Шаховская, Н. В. Кетько // Российское предпринимательство. – 2009. – № 1. – С. 16–20.
4. Гайдуков, А. Предприниматель как наемный сотрудник / А. Гайдуков // Деловой журнал. – 2008 [Электронный ресурс]. – [2009]. – Режим доступа: <http://livehh.ru/salnikovan/entry/predprinimatel-kak-naemnyy-sotrudnik>.
5. Томилина, Т. Новые тенденции в управлении сферой труда / Т. Томилина // Все о праве: электронная библиотека [Электронный ресурс]. – [2010]. – Режим доступа: <http://allpravo.ru/doc44p0/instrum4677/item4684.html>.
6. Томилов, В. В. Маркетинг рабочей силы / В. В. Томилов, Л. Н. Семеркова [Электронный ресурс]. – [2005]. – Режим доступа: <http://www.marketing.spb.ru>.
7. Carsrud, A. Entrepreneurship: research in quest of a paradigm. – In: The Art and Science of Entrepreneurship / A. Carsrud, K. Olm, G. Eddy. – Cambridge, MA., Ballinger Publishing Co., 1986. – P. 367.

О. В. Аксенова
г. Екатеринбург

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ИНФОРМАТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ

На современном этапе мирового экономического и общественно-го развития большое внимание уделяется непрерывному образованию.

Просматривается три главных аспекта сущности непрерывного образования:

1. как компенсаторное, дополнительное образование (своеобразный ответ на технологический прогресс, поставивший труд человека в состояние функциональной безграмотности);
2. как пожизненный процесс («учиться всю жизнь»), сторонники этого аспекта отдают предпочтение педагогически организованным формальным структурам (кружки, курсы, средства массовой информации);

3. как всестороннее развитие личности (включая саморазвитие) [1. С. 110].

Математическое образование является частью образовательной системы. Дисциплина «Математика» входит в федеральный компонент общепрофессиональных дисциплин.

В Уральском государственном педагогическом университете разработана дидактическая компьютерная среда (ДКС) по математике, которая помогает организовать непрерывное математическое обучение. ДКС состоит из трех блоков: содержательный (теоретический), практический (широкий спектр задач разного уровня) и контрольно-оценочный.

Непрерывное образование опирается на следующие принципы: преемственность, индивидуализация обучения. Преемственность – состоит в установлении необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения [3. С. 486].

В содержательном блоке ДКС представлен теоретический материал по темам курса «Математики»: все понятия и факты располагаются последовательно. Например, сначала, реализуется преемственность со школьным курсом: повторение и углубление знаний по темам «Множества, операции с множествами», «Числа, комплексные числа и действия с ними», «Функции, графики функций», «Числовые последовательности». Перед темой «Исследование функций» рассматриваются разделы «Предел последовательности, предел функции», «Производная функций», «Правило Лопиталя», «Асимптоты графика функции».

В практическом блоке представлены задания и упражнения. Например, по теме «Множества»: изобразить множества чисел, удовлетворяющих неравенству $|x| + |y| \leq 1$; по теме «Числовые последовательности»:

записать общий член последовательности $\frac{2}{5}, \frac{4}{8}, \frac{6}{11}, \frac{8}{14}, \dots$

Преемственность реализуется не только в линейном, но и в концентрическом расположении учебного материала. В ДКС по математике имеются ссылки на пройденные определения и понятия.

Последовательное осуществление преемственности придает обучению перспективный характер, при котором отдельные темы рассматриваются не изолированно друг от друга, а в такой взаимосвязи которая позволяет изучение текущей темы строить не только с опорой на пройденное, но и с широкой ориентацией на последующие

темы [3. С. 486]. Например, дифференциал связан с производной, интеграл – с дифференциалом.

Для достижения преемственности важен контакт между преподавателями смежных дисциплин. При изучении математики важно реализовать все варианты преподавания дисциплины: 1) теоретическая модель (математика ради самой математики, упор делается на содержание); 2) прикладная модель (математика ради приложения в физике, химии, экономике, информатике и т. д.); 3) информационно-описательная (математика ради общего развития) [4. С. 36–37]. В содержательном блоке ДКС имеется энциклопедический раздел, где описываются открытия в области математики, факты из жизни ученых, в практическом блоке представлены задачи, демонстрирующие сферу применения того или иного раздела математики.

Индивидуализация обучения – организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению [2. С. 202].

При изложении учителем нового учебного материала возможности индивидуализации обучения ограничены. Зная, что у отдельных учеников сильнее развита зрительная память в ДКС по математике применяются анимационные эффекты графиков функций, фигур в трехмерном изображении, что обеспечивает эффективность усвоения учебной информации.

В практическом блоке ДКС представлена система заданий и упражнений, направленных на закрепление изученной информации, на формирование знания изученного материала (найти ошибки в решении задач), на формирование понимания изучаемого материала (описать основную идею, метод, прием доказательства теоремы, установить связи нового с ранее изученным: сравнить, обобщить их), на формирование умений и навыков (найти задачи аналогичные, противоположные данной и сравнить их), на развитие мышления (указать понятия противоположные, аналогичные данным), на развитие творчества (решить нестандартную задачу). Система учебных заданий разрабатывается на основе трех уровней сложности – репродуктивном, конструктивно-вариативном, творческом.

Каждому студенту предлагается набор задач возрастающей трудности. Одни студенты выполняют задания по порядку, другие сразу переходят к сложным заданиям. Домашнее задание для обучающихся представлено в виде 30 вариантов индивидуальных домашних заданий (ИДЗ).

Контрольно-оценочный блок ДКС представлен тестовой программой. Данный блок состоит из базы заданий по определенной теме, и каждый учащийся получает индивидуальное контрольное задание.

Для учащихся, хорошо успевающих по данному предмету, необходимо создавать условия, при которых они должны работать с напряжением всех своих сил. Такая организация учебной работы позволяет всем учащимся работать в полную силу и проявлять самостоятельность, активность [2. С. 202].

В целом внедрение ДКС по математике обеспечивает индивидуальный подход в процессе обучения; помогает использовать преподавателю больше времени на индивидуальные занятия со студентом в процессе изучения учебной дисциплины. Кроме того, занимаясь в ДКС по математике, развивается такое качество личности как творчество. Творчество педагога характеризуют следующие черты: поиск новых технологий образования, готовность и возможность учиться дальше, содействие расцвету и реализации потенциала личности обучаемого.

Примечания

1. Маслов, В. И. Непрерывное образование: подходы к сущности / В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет: Ежегодник. – М., 1993. – С. 102–117.

2. Педагогическая энциклопедия / ред. И. А. Каиров [и др.]. – М.: Изд-во Совет. Энциклопедия, Т 2: Ж – М. 1964. – 911 с.

3. Педагогическая энциклопедия / ред. И.А. Каиров [и др.]. – М.: Изд-во Совет. Энциклопедия, Т 3: Н – См. 1966. – 880 с.

4. Проблемы реализации творческого потенциала личности в процессе обучения математике: Межвузовский сборник научно-методических трудов. – Екатеринбург: НУДО «Межотраслевой региональный центр», 2000. – 164 с.

Е. Б. Амирова
г. Екатеринбург

ПОДХОДЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С СОЦИУМОМ В РАМКАХ ПРОЕКТА «УНИВЕРСИТЕТ И СООБЩЕСТВО»

Организация любого вида деятельности с получением эффективных и значимых результатов – актуальная задача на все времена. Сегодня мир рациональных решений, как никогда, ценит практичность,

своевременность и экономическую рентабельность. Высшая школа России, находясь в постоянном поиске и реформировании, а так же в активном диалоге с зарубежными партнерами, разрабатывает и внедряет подходы для обеспечения действительно современного образования.

В январе 2010 года в Уральском государственном университете, в рамках международной конференции «Роль университетов в региональном развитии», был представлен отчет Екатеринбургской академии современного искусства (ЕАСИ) о реализации модели взаимодействия с муниципальными органами власти и учреждениями культуры города Екатеринбурга, направленной на решение социальных задач в деле развития культурного потенциала города. По итогам данной презентации, перед представителями Фонда «НОВАЯ ЕВРАЗИЯ» и Фонда «Ч.С.МОТТА», Екатеринбургская академия современного искусства выиграла право на участие в международном сетевом проекте «Университет и сообщество».

Уникальность данного проекта заключается в возможности международного обмена между вузами разных стран по вопросам модернизации социально-экономического пространства региона через разные уровни практико-ориентированного образования и проектно-инновационной деятельности высшей школы. В марте 2010 года, в ходе первого этапа реализации проекта, состоялась стажировка представителей ЕАСИ в Эстонии и Финляндии, в которой также приняли участие представители других вузов-участников проекта, органов власти и бизнеса из семи городов России. В ходе поездки участники посетили Тартуский университет с двумя филиалами в г. Нарва и г. Пярну (Эстония), а также Университет Савония, в г. Копио (Финляндия).

В числе тем, которые обсуждались в ходе стажировки, были:

1. Организационные основания и результаты перехода системы высшей школы в Эстонии и Финляндии на стандарты нового поколения и принципы Болонской декларации;
2. Образование в классических и прикладных Университетах;
3. Алгоритм реализации бизнес-идей: от университетской скамьи до получения социально-экономического эффекта в рамках работы Центров инновации;
4. Система взаимодействия вузов и социума, направленная на развитие территории.

Среди наиболее ценных подходов взаимодействия высшей школы с социумом, представленных на стажировке, но неиспользуемых в полной мере в Уральском регионе, можно выделить следующие:

Во-первых, кластерный подход развития региона, который обеспечивает концентрацию всех ресурсов на решение жизненно важных задач на основе использования потенциала вузов, приоритетов региональной (муниципальной) политики и социально-экономических, кадровых и других условий региона (муниципалитета). Совместная планомерная деятельность, на основе реальных результатов, создает условия для стабильного прогресса и равновесия;

Во-вторых, практико-ориентированный подход, как в прикладных, так и в классических университетах позволяет выпускникам вузов быть эффективными в рамках полученных специальностей. Это обеспечивается за счет используемых в учебном процессе условий:

- договор качества между вузами;
- Советы Университетов и Советы образовательных программ, обеспечивающие коллегиальное, ежегодное обсуждение-анализ процесса и результатов образования (при этом следует уточнить, что в советы входят представители бизнеса, науки, административных структур региона, выпускники, преподаватели, студенты);
- для преподавательского состава вуза обязательным условием является минимальный трехгодичный период опыта работы в реальном секторе экономики, бизнес структурах или административных органах;
- более 15 % учебного времени на каждом курсе обучения отведено реальной практике (ознакомительной, технологической, проектной, где студент участник (кейс-стадии), проектно-инновационной, где студент-автор новой идеи, апробированной на практике в рамках реального проекта);

В-третьих, вузы через работу «Малых Университетов» и «Университетов достойных» обеспечивают реализацию обучения в течение всей жизни – Life long learning, как фактор подготовки молодежи и использовании потенциала пожилых и опытных в модернизации социально-экономического пространства региона;

В-четвертых, Университеты, в рамках частно-государственного партнерства, на базе Центров инновации, обеспечивают четкий алгоритм разработки и внедрения инновационных проектов;

В-пятых, в вузах студенты имеют возможность изучать курсы «Социальная работа», «Муниципальное управление», обеспечивая тем самым погружение будущих специалистов в «механику» государственной системы управления, со всеми нюансами административных, юридических, экономических вопросов.

По результатам стажировки, в которой приняли участие делегации из семи городов России, каждый вуз представил к защите свой проект по реализации социально-ориентированного образования в контексте развития конкретного города. Проект Екатеринбургской академии современного искусства, направленный на разработку и внедрение инновационных проектов в системе культурных институций, разработанный на основе представленных выше подходов, был признан лучшим.

Ю. Ю. Антропова, В. С. Дерябина
г. Екатеринбург

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЖЕНЩИН: ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ

На протяжении XX–XXI вв. в России «de jure» существует равенство женщин и мужчин во всех сферах жизнедеятельности, в том числе в сфере образования и занятости.

Благодаря реализации идеи К. Маркса и Ф. Энгельса об «освобождении женщины от домашней эксплуатации», в России к середине 80-х годов сложилась такая профессиональная занятость, которой не было аналогов в мире – свыше 90 % женщин трудоспособного возраста были заняты на работе или учебе. По уровню образования женщин Россия также устойчиво занимает первое место в мире, причем доля женщин, имеющих высшее образование, превышает соответствующую долю мужчин. В то же время образовательный потенциал и ресурс женщин используется недостаточно эффективно, на его пути стоят многочисленные барьеры, в том числе основанные на гендерных стереотипах.

Изучению гендерных стереотипов посвящены десятки работ как зарубежных, так и отечественных исследователей (И. С. Кецина, Т. Б. Котлова, А. В. Меренков, Л. Л. Рыбцова, Т. Б. Рябова, В. Н. Шихирев и др.). По мнению Т. Б. Рябовой, одним из самых разработанных аспектов исследуемой темы является вопрос о формировании стереотипных представлений о маскулинности и фемининности в процессе гендерной социализации.

«Гендерные стереотипы – это социально конструируемые категории «маскулинность» и «фемининность», которые подтверждаются

различным в зависимости от пола поведением, различным распределением мужчин и женщин внутри социальных ролей и статусов, и которые поддерживаются психологическими потребностями человека вести себя в социально одобряемой манере и ощущать свою целостность и непротиворечивость»¹. Таким образом, гендерные стереотипы нормативны (являются социально разделяемыми реальными мужчинами и женщинами), носят эмоционально-оценочный характер, относительно устойчивы и стабильны.

Многочисленные исследования показывают, что в стереотипном образе мужчины присутствуют следующие качества, которые ассоциируются с активностью и властью: предприимчивость, стремление к достижению цели и к соревнованию, склонность к авантюризму, решительность, настойчивость, отвага, самоконтроль, уверенность в своих силах, неконформизм, желание быть оригинальным, умение делать бизнес, стремление к лидерству, амбициозность, властность, ответственность, объективность, сила, умение принимать решения, реализм, логичность, рациональность, склонность к размышлению, более быстрый ум, объективность, находчивость, хладнокровие, самообладание, надежность, взвешенность и др.

Женщине приписываются: пассивность, нерешительность, осторожность, забота о соблюдении норм, конформизм, покорность, беспомощность, зависимость, безответственность, слабость, вера в превосходство мужского пола, пристрастность, необъективность, иррациональность, нелогичность, глупость, восприимчивость, внушаемость, чувствительность, легкая смена эмоциональных состояний, склонность к тревожности, жалобам, слезам, ранимость, истеричность, капризность, непостоянство, ненадежность, хитрость, болтливость, ворчливость, одержимость идеей завести семью, трусость и т. п.

Наконец, по словам Т. Б. Рябовой, мужчинам и женщинам предписывается исполнение разных социальных ролей. Маскулинность традиционно связывается с публичной сферой, с участием в жизни общества, фемининность – с приватной (семья, дом, воспитание детей). Мужчина воспринимается прежде всего как работник и гражданин, а женщина – как жена и мать².

Вместе с тем, гендерные стереотипы претерпевают изменения по мере того, как изменяются прочие социальные представления и нор-

¹ Basow S. A. Gender stereotypes and roles. Pacific Grove, 1992. – P. 17.

² Forisha B. L. Sex roles and personal awareness. Morristown – N. Y. – P. 24–28.

мы. Так, например, на сегодняшний день нет однозначно разделяемых представлений о мужчине как единственном кормильце и защитнике семьи и о женщине как о слабом и беспомощном создании.

Для России проблема изменения гендерных стереотипов особенно актуальна в силу демографической ситуации – преобладания женщин в структуре населения, а также – быстрого роста таких новых видов экономической деятельности, как гостиничное и ресторанное хозяйство, туризм, оптовая и розничная торговля, обслуживание, где доля женщин в общем числе работающих достигает 90 %.

Изменение российской социальной действительности, обусловленной социально-политическими и социально-экономическими реформами, повлекло за собой и изменение социальных норм и представлений, которые, затронули и сферу образования. Если в советское время был сформирован тип «конечного» образования (В. И. Маслов, Н. Н. Зволинская, В. М. Корнилов), направленного на воссоздание производительных сил общества, нацеленного на того, чтобы научить раз и навсегда. То на современном этапе экономического и общественного развития страны особую важность приобретает проблема непрерывного образования или «учения длиною в жизнь (lifelong learning)» (Европейский саммит, Лиссабон, март 2000 г.).

Европейская комиссия и страны-члены ЕС определили учение длиною в жизнь в рамках Европейской стратегии занятости как всестороннюю учебную деятельность, осуществляемую на постоянной основе с целью улучшения знаний, навыков и профессиональной компетенции.

В последнее десятилетие в России наблюдается значительный рост интереса населения к получению дополнительного высшего образования. Особенности поведения мужчин и женщин в сфере труда и занятости формируют спрос на дополнительное образование как важнейший элемент стратегии поведения на рынке труда. Реалии современной российской экономики обуславливают то, что одними из наиболее востребованных являются экономические специальности.

Анализ гендерных различий мотивации получения дополнительного образования на основе опроса слушательниц различных дополнительных форм обучения Уральской Ассоциации женщин показывает, что большинство опрошенных не работают по специальности, полученной по первому высшему образованию и, следовательно, нуждаются в новых знаниях или в сертифицированном подтверждении приобретенных навыков. У женщин первоначальной профессии соот-

ветствуют рабочие места лишь 24 % опрошенных. Несоответствие места работы и специальности более сильно проявляется у лиц зрелого возраста. Многие женщины в период активного детородного возраста акцентированы на семью и не всегда могут заниматься карьерным ростом. Перерывы в работе, связанные с рождением ребенка и уходом за болеющими детьми, делают женщину «ненадежным» работником в глазах руководства. В результате – более низкие занимаемые должности.

Таким образом, основным мотивом принятия решения о дополнительном высшем образовании для женщин стало развитие карьеры (51 %). На втором месте – желание изменить род занятий (24,4 %) и получение необходимых знаний (21,8 %). В сравнении с мужчинами, женщины, вопреки традиционной роли хозяйки и хранительницы семейного очага выступают даже большими приверженцами карьеры, чем мужчины. Но женщины не просто «карьеристки». Женский мотив развития карьеры – это скорее попытка утвердить некий профессиональный уровень или обновление профессиональных компетенций. Особенно это характерно для средней возрастной групп.

Отечественная практика работы бизнес-школ, структур дополнительного профессионального образования вузов, центров бизнес-образования показывает, что 55–60 % всех обучающихся составляют женщины, стремящиеся повысить свой профессиональный уровень, получить новые знания для решения новых социальных и профессиональных задач, успешного личностного развития, изменения своего социально-профессионального статуса («вертикальная мобильность»).

Именно женщины, вопреки сложившимся гендерным стереотипам, активно восприняли идею непрерывного образования, основанного на принципах многоуровневости, многоступенчатости и многопрофильности, направленного на «опережающее развитие человека» (Н. Пахомов).

В отличие от мужчин, большинство из которых понимают непрерывное образование как обучение (свое и своих подчиненных) с заранее установленной периодичностью, т. е. механически, женщины не сводят непрерывность к сумме полученных документов об образовании, а видят в нем системное повышение квалификации, т. е. овладение новыми компетенциями.

Однако, с эффектом «стеклянного потолка» (более низкий уровень заработной платы и более низкие должностные позиции, по сравнению с мужчинами) сталкиваются большинство женщин, даже имею-

щих очень высокий уровень образования. В связи с чем, говорить о том, что «de facto» в России существует равенство женщин и мужчин в сфере образования и занятости, пока, к сожалению, не приходится, скорее, о скрытой гендерной дискриминации.

Е. А. Басова

г. Тюмень

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Перед школой стоят задачи повышения общего уровня развития обучающихся, подготовки школьников к дальнейшему образованию и самообразованию. В настоящее время развитие общества, решение важнейших проблем осуществляется не отдельными личностями, а коллективами. Для этого необходимо, чтобы каждый человек мог вступать в диалог с другими, сотрудничать, совместно находить решения. Поэтому, учителю необходимо уделить особое внимание формированию различных компетенций, в частности коммуникативной составляющей функциональной грамотности в аспекте компетентного подхода (устанавливать контакт не только с одноклассниками, но и со взрослым контингентом, понимать говорящего, вести спор, дискуссию, диалог, критиковать и советовать, владеть словом, интонацией, устанавливать доверительные отношения в процессе общения). Решение данной проблемы видится, прежде всего, на основе изучения гуманитарных дисциплин.

Гуманитарные дисциплины являются важной составляющей образовательного процесса, частью общечеловеческой культуры, ключом познания окружающей действительности. Гуманитарное образование нужно для общения в широком смысле этого слова, т. е. для многоаспектного диалога учащихся друг с другом, со взрослым контингентом. Изучение гуманитарных дисциплин оказывает существенное влияние на развитие личности, на формирование различных компетенций, в том числе коммуникативной компетенции учащихся.

Рассматривая понятие «коммуникативная компетенция», которое по-разному трактуется в литературе, приведем несколько определений. О. В. Ройтблат, М. В. Кускова, Н. Г. Милованова понятие «комму-

никативная компетенция» характеризуют следующим образом: коммуникативные компетенции – адекватное восприятие устной речи, способность передавать содержание в сжатом или развернутом виде, владеть навыками осознанного, беглого чтения текстов различных стилей и жанров, проводить их информационно-смысловой анализ, создавать письменные высказывания с заданной степенью конкретизации, составлять план, тезисы, конспект [1. С.13].

Т. А. Печенева в понятие коммуникативной компетенции включает следующие показатели: осведомленность в лингвистической теории, осознание ее как системы правил и общих предписаний, регулирующих употребление средств языка в речи; знание речеведческой теории, владение основными языковыми (опознавать, классифицировать) и речевыми (выбирать, актуализировать) умениями; способность анализировать речевую ситуацию и в соответствии с ней выбирать программу (вербальную и невербальную) речевого поведения. Автор отмечает, что умение вербального общения проявляется в коммуникативной культуре школьника, о сформированности которой свидетельствуют такие признаки умственной деятельности как установка на анализ, предполагающий самооценку и интерпретацию своего коммуникативного поведения, гибкое реагирование на различные коммуникативные ситуации, умение инициировать и самостоятельно организовать коммуникативное взаимодействие [2].

Анализируя точки зрения авторов, мы приходим к выводу, что коммуникативный компонент функциональной грамотности предполагает развитие у школьников всех видов речевой деятельности (читательская деятельность – умение воспринимать на слух, понимать художественные произведения, осознанное чтение текстов разных жанров, выбора вида чтения в соответствии с учебной целью, участие в диалоге при обсуждении текста, пересказ, создание письменных ответов по прочитанному интереса к самостоятельному чтению), культуры речи, письменной речи (выступает не только как специальное учебное умение, но и как важнейшее общеучебное, необходимое для изучения любого предмета). Исходя из выше изложенного, мы рассматриваем коммуникативный компонент функциональной грамотности как целостную систему поведенческих характеристик человека, способствующих успешному общению.

В свою очередь, общение можно классифицировать на следующие виды: опосредованное, парное, групповое, естественное.

Опосредованное общение осуществляется через письменную речь. Примером опосредованного общения может служить чтение статьи, учебного материала (на уроках русского языка в 5 классе при изучении темы «Чередование гласных» учащиеся знакомятся с историческим комментарием «Редуцированные Ъ, Ь»), просмотр художественных фильмов (например, на уроках литературы в рамках изучения темы «Серебряный век» можно организовать просмотр DVD диска «XX век глазами русских поэтов»), прослушивание аудиокассет, просмотр видеозаписей (на уроках английского языка при изучении темы «Разговор по телефону» используются аудио и видео диски «Английский язык для общения по телефону»; на уроках МХК в рамках изучения темы «Своеобразие архитектурных традиций» 8 класс можно организовать просмотр видеозаписи «Тобольск»). После знакомства с информацией задаются как устные, так и письменные вопросы, иногда плавно перетекающие в дискуссии, споры. Исходя из названия, парное общение – это общение в паре, когда один говорит, другой – слушает, проверяет, оценивает информацию. При групповом общении один говорит, другие воспринимают, оценивают, вступают в диалог. Естественное общение осуществляется в виде поочередного общения одного учащегося с другими сверстниками.

В образовательном процессе при изучении гуманитарных дисциплин, для того чтобы овладение знаниями протекало в условиях познавательной активности, учащиеся должны уметь анализировать работу, проводить синтез, абстрагировать, обобщать, делать вывод. Развивая эти навыки, проводятся различные виды работ, например, самостоятельное чтение статьи на уроке истории способствует проверке предположений, подведение итога в конце урока или обобщение материала помогает творчески применять знания в новых ситуациях. Умения сравнивать, классифицировать, систематизировать, обобщать, появляются в процессе овладения коммуникативной грамотности. Данное направление в образовании с успехом реализуется за счет включения в образовательный процесс исследовательской деятельности. Сейчас становится очевидным, что исследование в быстро меняющемся мире становится неотъемлемой частью любой деятельности, поэтому на уроках и внеурочной деятельности создаются условия для реализации исследования. Одним из факторов эффективности выполнения исследования является установление актуальности, цели, задач, выдвижение гипотезы, проверка результатов, а также

самостоятельность выполнения исследования, использование различных источников информации, четкость изложения и корректное оформление материала.

Приведем пример изучения тем по литературе «Творчество А. Т. Твардовского «Василий Теркин» и «Лирика военных лет». Актуальным было рассмотреть проект «Герои 13 микрорайона» (о героях ВОВ г. Нефтеюганска). Предварительно проводилась следующая работа: учащиеся брали интервью у ветеранов (разрабатывали вопросы), проводили социальный опрос населения, организовали выставку «Подвиги давно минувших дней». Компьютерная презентация «Герои 13 микрорайона» как итог исследовательской деятельности был представлен на уроке при изучении темы. Благодаря исследовательскому способу ведения уроков реализуются различные виды общения учащихся, происходит сотрудничество учащихся и учителя.

Таким образом, следует отметить, что изучение гуманитарных дисциплин способствует развитию общения как основополагающей коммуникативной составляющей функциональной грамотности.

Примечания

1. Деятельность института по реализации образовательной инициативы «Наша новая школа» / авт. составители О. В. Ройтблат, М. В. Кускова, Н. Г. Милованова. – Тюмень, ТОГИРРО, 2009. – 52 с.
2. *Печенева, Т. А.* Коммуникативная стратегия обучения русскому языку // Педагогика. – 2003. – № 4.
3. *Суртаева, Н. Н.* Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: монография / Н. Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2009. – 180 с.

А. И. Богатырев
г. Екатеринбург

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Актуальность медиаобразования как технологии формирования культуры информационного общества определяется необходимостью освоения учащимися, студентами, специалистами информационных технологий, основ дистанционного и интернет-образования в школе,

в вузе, в послевузовском образовании как эффективного средства развития творческой и свободной личности в условиях интенсивного увеличения информационного поля.

Медиакультура в современной социокультурной ситуации приобретает все большее влияние и распространение. Это явление определяется следующими факторами: использованием зрелищно-развлекательных жанров, многофункциональностью медиатекстов, системой эмоциональных регуляторов нервного напряжения человека, стандартизацией и серийностью информации [1].

Образовательные возможности медиакультуры как технологии формирования культуры информационного общества определяются ее воздействием развития человеческой индивидуальности в различных видах деятельности.

Медиакомпетентность личности в условиях информационного общества требует специальной подготовки специалиста, включающей в себя историю медиакультуры, теории медиа и медиаобразования, историю медиаобразования, технологию медиаобразования в образовательном пространстве.

Медиакомпетентность личности как результат медиаобразования можно рассмотреть через систему параметров, отражающих культуру информационного общества: социологический, психологический, технологический, информационный, ценностный, методологический [2].

Для формирования медиакомпетентности необходимы следующие параметры:

1) социологические параметры: медиапотребности личности – стремление получить новую информацию; стремление к подтверждению собственной компетентности в различных сферах жизни и медиакультуры; стремление к поиску материалов для учебных, научных, исследовательских целей; стремление научиться создавать самостоятельные медиатексты.

2) психологические параметры: медиаспособности личности – восприятие, воспроизведение и трансформация медиатекста, взаимодействие с различными видами медиа и медиатекстов;

3) технологические параметры: медиаумения – выбор, создание / распространение медиатекстов, самообразование в медийной сфере.

4) информационные параметры: медиазнания личности – теория, история развития медиакультуры, понимание процессов массовой коммуникации и медийных воздействий;

5) оценочные параметры: медиаоценки – анализ процессов функционирования медиа, анализ медиатекстов, понимание, интерпретация медиаконтекстов.

6) методологические параметры: медиакреативность – уровень творчества в различных видах деятельности, связанных с медиа.

Параметры медиакомпетентности определяют направления–аспекты медиаобразования как технологии формирования культуры информационного общества:

1) социологический аспект: мотивация личности в сфере медиаобразовательной деятельности;

2) психологический аспект: развитие способностей личности в сфере медиаобразования;

3) технологический аспект: деятельность личности в области медиаобразования;

4) информационный аспект: информирование личности в области медиаобразования;

5) ценностный аспект: оценки личности в сфере производства и потребления медиапродуктов;

6) методологический аспект: креативность личности в медиаобразовательной деятельности.

Для реализации технологии медиаобразования можно использовать следующие медиатехнологии [3]:

1. Социологические медиатехнологии:

1.1. контент-анализ процессов функционирования медиа в социуме – количественный анализ медиатекстов: определение категории медиатекста, систематизация фактов, выводы о типах повествования, символах, языках, формах.

1.2. структурный анализ процессов функционирования медиа в социуме – анализ систем, отношений, форм медиакультуры, структуры медиатекстов.

2. Психологические медиатехнологии:

2.1. технология развития критического мышления в процессе медиаобразования – активизация познавательной деятельности по отношению к медиа и медиатекстам различных видов и жанров.

2.2. анализ персонажей медиатекстов – анализ характеров, мотивов поведения, идейных ориентаций, поступков/действий персонажей медиатекстов.

3. Деятельностные медиатехнологии:

3.1. культивационный анализ процессов функционирования медиа в социуме – анализ содержания медиатекстов с опорой на исследование социокультурного контекста и исследования масс-медиа.

3.2. 5.4. этический анализ процессов функционирования медиа в социуме и медиатекстов – приобщение аудитории к определенной этической модели поведения, адекватной конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии.

4. Информационные медиатехнологии:

4.1. сюжетный / повествовательный анализ медиатекстов – анализ сюжетов, фабул медиатекстов.

4.2. анализ медийных стереотипов – выявление и анализ стереотипного изображения людей, идей, событий, сюжетов, тем в медиатекстах.

5. Ценностные медиатехнологии:

5.1. анализ культурной мифологии медиатекстов – выявление и анализ мифологизации фабул, тем, типов персонажей в медиатекстах.

5.2. семиотический анализ медиатекстов – анализ языка знаков и символов в медиатекстах.

5.3. идеологический и философский анализ процессов функционирования медиа в социуме – анализ идеологических, философских аспектов медийной сферы.

5.4. эстетический анализ медиатекстов – анализ художественной концепции произведений медиакультуры разных видов и жанров, тесно связанный с эстетической (художественной) теорией медиаобразования.

6. Методологические медиатехнологии:

6.1. автобиографический анализ – сопоставление жизненного опыта личности (событий личной жизни, проявлений характера в различных ситуациях) с жизненным опытом персонажей медиатекстов.

6.2. иконографический анализ медиатекстов – ассоциативный анализ изображения в медиатексте, связанный с семиотическим анализом.

6.3. идентификационный анализ медиатекстов – распознавание / идентификация скрытых сообщений в медиатекстах, упрощенных решений сложных проблем, предлагаемых в медиатекстах.

6.4. герменевтический анализ культурного контекста процессов функционирования медиа в социуме – исследование процесса интерпретации медиатекста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения автора медиатекста и на точку зрения аудитории.

В целом, медиаобразование как технологию формирования культуры информационного общества можно представить через модульную структуру:

1) информационно-аналитический модуль: обоснование актуальности проблемы на теоретическом и методическом уровнях, разработка системы развития медиакомпетентности личности;

2) мотивационно целевой модуль: использование продуктивных форм обучения, развивающих самостоятельность мышления, стимулирующих творческие способности личности через включение в креативную медиадеятельность;

3) плано-прогностический модуль: выявление уровня медиа-восприятия и развития личности, способности к анализу медиакультуры, формирование восприятия, развитие способности к анализу медиатекстов.

4) содержательно-операционный модуль: сочетание теоретических и практических занятий, создание медиатекстов, освоение основных медиапрофессиональных умений.

5) контрольно-оценочный модуль: понятия – медиакомпетентность, медиаобразование; история развития медиаобразования в России и за рубежом; типология медиавосприятия; основы технологии медиаобразования.

6) регулятивно-коррекционный модуль: соотнесение целей и результатов медиаобразовательного процесса на разных уровнях (понятийном, мотивационном, оценочном, креативном).

Таким образом, медиаобразование как технология формирования культуры информационного общества позволяет изучить закономерности массовой коммуникации и достичь цели медиаобразования – подготовить личность к жизни в современных информационных условиях.

Примечания

1. Кириллова, Р. Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации. Режим доступа: http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193749121&archive=1194448667&start_from=&ucat=&

2. Федоров, А. В. Программа учебного спецкурса для вузов. «Медиаобразование, медиаграмотность, медиакомпетентность». Режим доступа: http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34433

3. Федоров, А. В. Программа учебного спецкурса для вузов «Развитие критического мышления аудитории в процессе медиаобразования». Режим доступа: http://edu.of.ru/medialibrary/default.asp?ob_no=34433

О. В. Брюхова, А. А. Вершинин,
В. А. Катаев, О. П. Минеева,
И. В. Попова
г. Екатеринбург

**ПРОБЛЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
(по материалам круглого стола)

В современном образовательном пространстве по-разному оценивают реальность дистанционного обучения: от признания существования этой формы обучения до отрицания. На самом деле, при существовании к настоящему времени в Рунете около двухсот образовательных порталов эта форма обучения не является нормативно признанной. Чаще всего дистанционное обучение используется в корпоративных учебных центрах, которым выгодно обеспечивать интенсивную профессиональную переподготовку без отрыва от производства. Кроме того, в силу окупаемости, «дистанционка» часто используется в бизнес- и IT-образовании. Если говорить о высшем профессиональном образовании, то большинство вузов скептически относятся к внедрению этой формы обучения. Это обусловлено, во-первых, необходимостью вложения в это направление развития значительных средств. Во-вторых, большинство преподавателей отрицательно относятся к информационно-коммуникационным технологиям в обучении из-за отсутствия достаточных компетенций для их применения, недоверия к их дидактической эффективности. В-третьих, дистанционная форма обучения зачастую негативно принимается и самими обучающимися из-за ее меньшей привлекательности по сравнению с аудиторными занятиями, а также недостаточной готовности многоаспектного использования в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов.

Однако, невостребованное в достаточной степени, но исподволь развивающееся дистанционное обучение уже обрело хороший потенциал и активно применяется, особенно в политехнических вузах, например, УГТУ–УПИ, ТГПУ, СПбГПУ. Для использующих удаленное образование с помощью Интернет-технологий сегодня очевидны его преимущества, связанные с более оперативной и гибкой организацией учебного процесса, которая позволяет учитывать индивидуальные запросы по поводу сроков, темпа, региона и вуза обучения. Очевидно

и дидактическое приращение учебного процесса при использовании информационно-коммуникационных технологий (визуализация учебной информации, ее сжатие, систематизация, оперативная переработка информационных массивов и т. д.) Все эти достоинства особенно ценны для систем дополнительного образования.

Наиболее актуальными проблемами сегодняшнего дистанционного образования являются следующие:

1. Из-за недостаточной востребованности «дистанционки» и соответственно этому недостаточного финансирования существенно сокращаются возможности ее развития. Решение этой проблемы может быть связано с поиском на рынке образовательных услуг потенциальных потребителей дистанционного образования и выгодное для них по форме и содержанию предложение удаленного обучения. Например, как указывалось выше, такими потребителями могут быть производственные корпорации и их учебные центры переподготовки; различные проекты, связанные с внедрением инноваций и неизбежным для этого переобучением персонала; социальные службы занятости, обеспечивающие профессиональную переподготовку безработных, особенно в удаленных от крупных центров моногородах; инновационные вузы, осуществляющие коренную модернизацию процесса профессионального образования. Таким образом, развитие дистанционного обучения во многом связано с менеджерскими и финансовыми решениями.

2. Большинство преподавателей должны овладеть межпрофессиональными компетенциями, которые позволили бы успешно реализовать дидактический, психолого-педагогический, информационно-коммуникационный, менеджерский потенциал дистанционной педагогической деятельности.

3. Необходимо существенно совершенствовать дидактику дистанционного обучения, которое, к сожалению, развивается вне дидактической экспертизы. Например, речь идет о безусловном использовании модульного принципа обучения, пропедевтического подходе к содержанию учебных материалов, технологизации образовательного процесса и его активном, интерактивном характере, обеспеченном технологическими решениями.

4. Необходимо использовать уже накопленный и апробированный опыт новой дидактики дистанционного обучения, например, в разработках Центра педагогического образования УрГУ, созданных в сотрудничестве с Институтом образовательных информационных технологий УрФУ (УГТУ–УПИ).

**М. Е. Вейц, В. В. Козловский,
А. М. Хохлова**
г. Санкт-Петербург

КОНКУРЕНТНЫЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРУЮЩЕГОСЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В РОССИИ

Масштабные политические и социоэкономические изменения, вызванные распадом СССР, значительным образом повлияли на систему образования формирующегося российского общества. Российская система образования унаследовала многие основные черты своего предшественника, выработав ряд собственных качеств, которые сформировались как реакция на социальные изменения и запросы рынка. Советская система образования была во многом основана на идее распространения начального, среднего и профессионального образования на территории всей страны. Обучение взрослых было одним из приоритетных направлений развития системы советского образования в целом. В конце 1980-х – начале 1990-х эта стабильная система начала разрушаться вследствие снижения бюджетного финансирования, а также своего устаревания и несоответствия постсоветским рыночным условиям. Не реформировавшаяся годами, она перестала удовлетворять требованиям новой социоэкономической ситуации. В частности, это привело к тому, что советская система формального образования взрослых учащихся почти полностью разрушилась и перестала функционировать.

Определение образования представлено в Федеральном законе «Об образовании»: формальное образование – это система образовательных программ (содержание образования) и государственных образовательных стандартов (формы образования, образовательные законы, образцы) различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных учреждений (институты), а также органов управления образованием и подведомственных им учреждений и организаций. Вместе с тем формальное образование – это сектор профессиональной занятости обучающихся и обучаемых, в котором образовательный процесс сопровождается соответствующей, прежде всего государственной сертификацией уровня образования и/или определением квалификационно-образовательного статуса. Кроме того, оно

представляет собой сектор занятости, обеспечивающий трансляцию накопленных знаний, навыков, умений (компетенций), информации с целью освоения их обучающимися для формирования их личностного, гражданского и профессионального потенциала и, соответственно, легитимации их образовательного статуса.

Система формального образования взрослых в России, в целом, будучи устойчивой и даже консервативной и инертной, едва справляется с потребностями трансформирующегося российского общества, которое, очевидно, переживает процесс индивидуализации, впервые убедительно описанный еще в 1986 г. У. Беком [1]. В частности, индивидуализация выражается в дестандартизации наемного труда, которая, в свою очередь, предполагает переход от системы стандартизированной полной занятости к гибкой и плюралистичной системе частичной занятости и «дробления работы», где границы между работой и не-работой размываются и становятся более подвижными¹. Традиционная полная занятость и работа, основанная на четко определенных профессиональных позициях и моделях индивидуального карьерного роста, медленно, но неизбежно уходит в прошлое [2].

Необходимость в диверсификации образовательных услуг определяется новыми тенденциями «информациональной экономики», в терминологии М. Кастельса. Работодатели вынуждены адаптироваться к стремительным изменениям в экономической, институциональной и технологической среде, в которой существуют их предприятия. Данный процесс обусловлен, в частности, развитием креативной составляющей труда, переходом от производства товаров и услуг к производству брендов и имиджей в современных экономиках, а также детерриторизацией труда как такового (например, посредством использования электронных коммуникаций и организации проектно-ориентированных организационных сетей). Адаптация к новым условиям достигается за счет повышения гибкости производства, менеджмента и маркетинга и, соответственно, постоянной (пере)подготовки персонала. Однако, времязатратные программы формального образования в современной России слабо удовлетворяют индивидуализиро-

¹ «Дробление работы» (деление работы) – выполнение работы, предназначенной для одного работника, двумя или более людьми; часто используется как мера по повышению числа занятых либо как мера по созданию удобного графика для работников (например, две женщины могут работать на одной должности на условиях неполной занятости, чтобы иметь возможность заботиться о детях).

ванные и быстро меняющиеся потребности, как работодателей, так и их потенциальных работников.

В качестве реакции на неэффективность и растущую коммерциализированность непрерывного формального образования стал активно развиваться рынок неформальных образовательных услуг в форме целого ряда коммерческих курсов, ориентированных на обеспечение профессиональных и личностных интересов потенциальных учащихся. По сравнению с закрытой и весьма консервативной системой формального образования неформальный сектор образования обладает рядом преимуществ, среди которых важно отметить следующие:

1. Неформальные образовательные программы предлагают широкий спектр курсов, лучше адаптированных к сегодняшним реалиям с точки зрения, как методологии, так и использования современных технологий. Это особенно справедливо для программ среднего специального образования.

2. Сектор неформального образования в большей степени ориентируется на потребности современного рынка труда, так его программы:

- а) формируются с учетом требований социоэкономической ситуации в стране в целом;

- б) являются платными и полностью зависят от количества студентов.

3. Сектор неформального образования, как правило, применяет более успешные маркетинговые и информационные стратегии, позволяющие привлекать им целевые группы взрослых учащихся.

4. Большинство неформальных курсов являются более короткими и интенсивными, чем программы формального образования. К примеру, получение одной и той же специальности в учреждении формального образования может занять в три раза больше времени, чем на курсах неформального образования. Это дает возможность частным компаниям и начинающим бизнесменам получить необходимые знания и навыки в течение более короткого времени, что, безусловно, упрощает и ускоряет процесс развития бизнеса.

5. Программы неформального образования являются более гибкими с точки зрения содержания, системы оценивания, расписания, вариантов посещения занятий, так как они имеют тенденцию подстраиваться под потребности учащихся. Гибкость неформальных образовательных программ особенно важна для взрослых учащихся, которым приходится совмещать работу с учебой.

6. Образовательные услуги, предоставляемые учреждениями неформального образования, являются также лицензированными и аккредитованными.

Несмотря на ряд преимуществ неформального образования, многие работодатели в России до сих пор рассматривают высокий уровень формального образования как неотъемлемое условие найма новых кадров. Вместо повышения квалификации уже занятого персонала в ходе внутрифирменных и внешних неформальных образовательных программ и тренингов, они предпочитают принимать на работу высокообразованных специалистов или студентов вузов, которые нередко обладают более высоким уровнем образования и квалификации, чем того требуют их рабочие обязанности. Эта тенденция соответствует логике инфляции образования, которая была остроумно описана Ульрихом Беком как явление «призрачного вокзала». Формальное образование превращается в необходимое, но не достаточное условие трудоустройства. Другими словами, ни общее, ни профессиональное образование сегодня больше не гарантируют успешного трудоустройства, но, с другой стороны, индивиды с низким уровнем формального образования вообще практически не имеют шансов на рынке труда.

Вышеописанная ситуация еще более усложняется в условиях глобального экономического кризиса. Чтобы избежать безработицы, молодые учащиеся склонны дольше оставаться в системе формального образования или выбирать дополнительные программы переквалификации или повышения квалификации после окончания основной образовательной программы. Эти личные образовательные стратегии и планы в принципе поддерживаются и на государственном уровне. В 2009 г. Президент РФ Дмитрий Медведев обратился к учреждениям формального образования с призывом увеличить прием студентов на бюджетные программы высшего профессионального образования и в аспирантуру, тем самым, обеспечив занятость новых нетрудоустроенных кадров и отсрочив их выход на рынок труда. В результате учреждения формального образования превращаются в своеобразные «залы ожидания», которые более не выполняют своих функций: по профессиональной подготовке, а только лишь удерживают потенциальную рабочую силу «до лучших времен».

Несмотря на то, что гибкость, своевременность и современность неформального образования дают ряд несомненных преимуществ в сравнении с формальным, оно имеет ряд недостатков, которые значительно снижают престижность и полезность неформального образо-

вания в глазах работодателей и учащихся, заставляют их относиться к его качеству с недоверием. Наиболее слабые стороны программ неформального образования таковы:

1. Наличие лицензии и аккредитации не дает неформальным образовательным учреждениям права и возможности встроить их программы в систему формального образования.

2. Дипломы и сертификаты, выдаваемые учреждениями неформального образования, не имеют такого статуса и валидности для большинства работодателей, как дипломы и сертификаты учреждений формального образования.

3. На данный момент не существует единой стандартизированной оценочной системы программ неформального образования. В связи с этим, ряд учреждений неформального образования предлагает слушателям программы невысокого уровня, плохо разработанные учебные планы, а также низкоквалифицированный преподавательский состав.

4. Вступительные испытания в учреждениях неформального образования зачастую носят гораздо более мягкий характер, чем в системе формального образования. Это привлекает в систему неформального образования тех, кто не смог успешно пройти их в системе неформального образования, где, как правило, довольно сложные экзамены. В связи с этим, учреждения неформального образования принимают менее квалифицированных студентов и абитуриентов. Данный пункт, однако, спорный, так как в связи высоким уровнем коррумпированности российской системы образования, успех поступления в то или иное учебное заведение не зависит напрямую только от результатов прохождения вступительных испытаний. Это ведет к тому, что нередко талантливые и квалифицированные кандидаты не могут поступить в высшее учебное заведение и учиться на бюджетном отделении. Поскольку платное обучение в вузах является дорогостоящим, многие студенты и абитуриенты, не попавшие на бюджетное отделение, обращаются к системе неформального образования, где образование обычно дешевле.

5. Программы и курсы, предоставляемые системой неформального образования, в большинстве своем платные.

Высокий статус формального образования, в особенности высшего, в глазах участников рынка труда и образовательных услуг вполне оправдан: оно имеет основательную и хорошо разработанную теоретико-практическую образовательную базу, систему опробованных стандартов и оценки качества обучения, придерживается классичес-

ких академических традиций и опирается на многолетний опыт своего существования. Нельзя также не отметить и то, что формальное образование в последнее время стремится к инновациям и модернизации своих программ и учебного процесса в целом. Недостатки неформального образования и более высокая престижность формального образования прямо сказываются на рынке труда и рынке образовательных услуг. Формальное образование располагает большими конкурентными преимуществами, несмотря на свою традиционность, консерватизм, медленное обновление научно-образовательных технологий и методик. Эта ситуация дает возможность формальному образованию в России извлекать выгоду из своего привилегированного положения и развиваться в сторону все большей коммерциализации. Между тем монопольное положение на рынке образовательных услуг тормозит процесс многоуровневого и комплексного развития формального образования, а также ограничивает распространение и рост числа качественных программ для взрослых учащихся, в особенности тех, кто принадлежит к социально неблагополучным категориям общества (бывшие заключенные, инвалиды, мигранты, одинокие многодетные матери и пр.).

Несмотря на то, что предлагаемые государством трансформации и инновации в сфере образования отводят неформальному сектору роль своеобразного дополнения для формального образования, эти две системы по-прежнему практически не пересекаются. Нет никаких ощутимых сдвигов в налаживании связи между ними, что способствовало бы модернизации образования в России в целом. Неформальное образование может и должно стать полноправным участником образовательной системы, так как существующие формальные обучающие программы не в состоянии обеспечить учащихся высококачественным знаниями и навыками, которые требует от них современный рынок труда. Известно, что большинство учащихся в учреждениях формального образования выбирают их для того, чтобы получить диплом государственного образца, что, по их мнению, даст им карьерные преимущества. Вместе с тем для успешной карьеры они вынуждены приобретать необходимые компетентности, знания и навыки в системе дополнительного профессионального образования – часто неформального.

Основным препятствием для развития неформального образования является то, что оно не интегрировано в систему формального образования, а предыдущий опыт обучения в учреждениях неформаль-

ного образования не регистрируется и не зачитывается в формальных образовательных организациях. На практике представители формального образования зачастую противостоят налаживанию связей с системой неформального образования, которое выражались бы в выработке механизмов зачета и перезачета курсов, а также встраивания неформальных образовательных программ в образовательную лестницу. Дело усугубляется тем, что представители системы неформального образования воспринимают неформальные программы обучения в качестве конкурента на рынке образовательных услуг, а не партнера, с которым они объединены общей целью. В связи с этим, они считают сотрудничество с учреждениями неформального образования бессмысленным.

Государство по поводу сближения двух образовательных систем ведет себя довольно пассивно. Более того, представители государственных учреждений, непосредственно занимающиеся вопросами образования и трудоустройства, демонстрируют не вполне четкое понимание различия между определениями формального и неформального образования, а также ошибочно определяют неформальное образование как «частное» и «платное». В их среде существует общая убежденность относительно того, что формальное образование предлагает программы более высокого качества, чем неформальные обучающие учреждения. Поскольку, как отмечают информанты², разработанная система оценки качества образования, предлагаемого неформальными образовательными учреждениями, отсутствует, его уровень и содержание ставятся под сомнение.

Проведенные нашей исследовательской группой интервью показали, что установление моста между системами формального и неформального образования, а также создание механизма признания предыдущего обучения и опыта работы требует ряда мер со стороны государства. Среди них важно отметить следующие:

1) выявление реальной природы, свойств и особенностей неформального образования;

² Данные приведены на основе информации, полученной российской группой в ходе ряда интервью с городской администрацией г. Санкт-Петербурга в рамках международного исследовательского проекта в рамках 6 рамочной программы (FP6) Европейского союза «К обществу непрерывного образования в Европе: вклад системы образования» («Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System», <http://lil2010.tlu.ee>).

2) создание системы показателей, фиксирующих различия и сходства между формальным и неформальным образованием для однозначного толкования государственными служащими всех уровней, вовлеченных в сферу образования и, в первую очередь, образования взрослых;

3) выработка стандартов оценивания для результатов формального и неформального образования, на основании которых учреждения неформального образования и их программы могли бы регулярно объективно оцениваться;

4) обеспечение институционального сотрудничества и содержательного взаимодействия между учреждениями формального и неформального образования.

Каждая из обеих образовательных систем имеет ряд существенных достоинств и недостатков. Консервативности, устареванию, ригидности, слабому внедрению (и даже отсутствию) новых методик преподавания и нуждающемуся в повышении квалификации персоналу системы формального образования противостоит гибкость, своевременность, современность, инновационность и соответствие требованиям рынка труда, которые может предложить система неформального образования. Отсутствие четких стандартов в организации, реализации и оценке неформальных образовательных программ не позволяет им конкурировать с дипломами учреждений формального образования, которые охотнее признаются работодателями и другими учебными заведениями. Качества двух образовательных секторов являются взаимодополняемыми и недостатки каждого из них могут компенсироваться достоинствами другого. В нашем исследовании обнаружена необходимость диалога между двумя образовательными системами в условиях формирующегося в России информационного общества, который создал бы условия для расширения образовательных возможностей населения. Установление комплекса прочных связей между формальным и неформальным образованием должно осуществляться при поддержке государства и опираться на соответствующую законодательную базу.

Примечания

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М.: Прогресс-Традиция, 2000.

2. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ-ВШЭ, 2000.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФИИ: ГУМАНИТАРНЫЕ ОСНОВЫ

На протяжении всей истории человечества происходила смена одного типа обучения и воспитания другим. Причина этого кроется в развитии и модернизации экономических отношений и технологий производства, формулировке новой миссии образования и тех, вначале эмпирических, а затем и научных представлений о психологических механизмах развития человека и личности через образование.

Сформированные еще в Средние века основные принципы и положения традиционного, объяснительно-иллюстративного типа обучения остались в своей основе фактически неизменными до наших дней и доминируют во всей системе современного образования многих стран. Этот тип обучения характеризуется академичностью, технократичностью, репродуктивностью, раздробленностью содержания, авторитарностью, консервативностью, отставанием от стремительной динамики изменений в производстве и обществе. Все это на рубеже XX–XXI вв. привело, в конечном счете, к кризису образования и необходимости смены образовательной парадигмы.

Одним из основных факторов, определяющих смену образовательных парадигм в истории цивилизации, является изменение миссии образования – представлений о том, каким должен быть выпускник образовательного учреждения, обусловленных принятой в обществе системой социальных ценностей и ожиданий, а также понимание того, по каким закономерностям осуществляется развитие человека через образование (психологическим, психолого-педагогическим и иным).

Это обуславливает конкретные принципы, ценности, цели, содержание, формы и методы обучения, воспитания и контроля качества образования, педагогическое мышление, позицию педагогов и обучающихся, образовательную среду и уклад жизни учебных заведений, т. е. сущность той или иной образовательной парадигмы.

Сегодня на смену отживающей технократической, прагматической ориентированной образовательной парадигмы, приходит новая парадигма отвечающая вызовам постиндустриального общества – *гуманистическая*. В качестве главной миссии образования становится создание педагогических условий для самореализации личности,

а спецификой новой парадигмы является предоставление человеку свободы знать. При этом изменяется само знание, на смену общетeorетическому знанию как поиску абсолютной истины приходит *знание гуманитарное*, знание, ориентированное на человека в его практической деятельности. Основой, сделавшей необходимым гуманитарное знание, стал сам изменившийся глобальный мир.

Каким образом такое знание вписывается в систему образования? Очевидно, что только через совокупность взаимодополняющих и обогащающих подходов, среди которых ключевыми, с нашей точки зрения, выступают гуманистический, практико-ориентированный, средовый, контекстный, личностно-ориентированный и компетентностный подходы. Таким образом, возникла сложнейшая проблема содержательной интеграции подходов к развитию современного образования, в частности и географического.

Педагогические проблемы высшего профессионального географического образования исследовались в работах И. И. Бариновой, Ю. Н. Гладкого, В. П. Максаковского, В. В. Николиной, В. П. Соломина, В. Д. Сухорукова, Д. П. Финарова и многих других известных ученых, внесших вклад в его развитие. Современная система подготовки учителей географии осуществляется в рамках моноуровневой подготовки специалистов с присвоением квалификации Учитель географии и многоуровневой подготовки по направлению Естественнонаучное образование с присуждением академической степени бакалавра и магистра естественнонаучного образования. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования третьего поколения предлагается реализация подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в области географического, естественнонаучного образования по направлению педагогическое образование.

Рассматривая отдельные компоненты учебного процесса, изучая системы методической подготовки учителя географии, выделяя географическую составляющую в общем развитии личности, исследователи отмечают ведущую роль географии для всех категорий обучающихся в становлении наиболее общих методов познания окружающего мира и самого себя. В работах Ю. Д. Дмитриевского, С. Б. Лагрова, К. К. Маркова, Я. Г. Машбица, В. С. Преображенского, Ю. Г. Саушкина и др. особо выделялось одно из четырех сквозных направлений которое пронизывает всю географическую науку – *гуманизация*, которая в географии, как и во всей науке, связана с поворотом к челове-

ку и всем сферам и циклам его жизнедеятельности. С точки зрения академика РАО В. П. Максаковского, <...> по сути, это целое новое мировоззрение, утверждающее ценность общечеловеческого, общекультурного достояния и рассматривающее в первую очередь жизнь людей и их общественные отношения [5. С. 22–24]. <...> По словам Я. Г. Машбица, современная география – это наука «для человека», «от человека» и во многом «через человека». На первый план в ней выходят связки «человек – природа», «человек – хозяйство», «человек – территория», «человек – окружающая среда» [6. С. 30]. В мировом масштабе актуализация гуманистического направления в географии во многом связана с обострением глобальных проблем человечества, которые по существу являются проблемами выживания человеческого рода. На региональном уровне, в частности в России, она также связана со многими «человеческими» проблемами, обострившимися в условиях экономического и социального кризиса 90-х годов XX века и мировым спадом экономики 2009 года.

Современная цивилизация все более ориентируется на научное моделирование, ведущее к построению нового знания о законах природы, развития производства и общества. Связывая воедино два направления в науке – теоретическое и практическое – география требует от самого исследователя уже не только умения считать, но и выбирать, аргументировать, приводить логически обоснованные доказательства, вести точные и правдоподобные рассуждения, выдвигать гипотезы, критически оценивать научную и практическую значимость полученных результатов. Географический аппарат, предназначенный для описания целостных систем реального мира, функционируя на основе понятий, причинно-следственных связей, закономерностей, гипотез, концепций, теорий, законов, идей, служит основой хранения, обработки и переноса географической информации новым поколением. Вследствие этого географическое образование предполагает наличие научного воображения, продуктивного восприятия и мышления, полноценной и логической аргументированной речи, целостного представления о закономерностях развития живой и неживой природы и возможностях их системного описания с помощью языка географии.

В настоящее время география продолжает расширять свои границы. И для современного образованного человека примитивного представления о географии как описании природы, основанных на одних лишь субъективных фактах, а о географических знаниях как умении охарактеризовывать и находить на карте необходимый географичес-

кий объект совершенно недостаточно. При этом роль учителя географии должна не сводиться к толкованию географических истин, решению типовых задач и выполнению типовых описаний и характеристик географических объектов (явлений, процессов). Индивидуальная работа с каждым ребенком подразумевает выявление специфики его мыслительной деятельности, использование всего развивающего общенаучного и социально-культурного потенциала географии для становления и совершенствования личности обучающегося.

Рассматривая проблему подготовки учителя географии, стоит подчеркнуть, что сегодня наблюдается отчетливая тенденция к профессионализации. Компетентность является наиболее ценной чертой. Наиболее полно раскрывает сущность понятия «компетентность» специалиста с высшим образованием Ю. Г. Татур: <...> это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личностную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [7. С. 9] <...>.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению Педагогическое образование (уровни бакалавриата и магистратуры), построенный на основе компетентностного подхода, сильно отличаются от стандартов первого и второго поколений и ранее действующих учебных планов, где фундаментальная теоретическая подготовка превалировала над профессионально-педагогической. Реализация стандарта первого и второго поколений в условиях традиционного обучения достаточно успешно обеспечивала основное изучение теоретических дисциплин, но подлинная подготовка учителя географии, учитывающая основные виды компетентностей и их проявление в деятельности учителя, оставалась за их рамками.

К общепрофессиональным компетентностям относятся:

- осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;
- использование систематизированными теоретическими и практическими знаниями при решении социальных и профессиональных задач;
- проявление способности к организационно-управленческой деятельности в области естественнонаучного, географического, экологи-

ческого и др. образования и к использованию формализованных моделей для описания и прогнозирования различных явлений, событий, процессов, происходящих в природе, обществе и государстве;

- готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности в междисциплинарных областях;

- ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;

- владение этическими и правовыми нормами, регулирующими отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде;

- выполнение правил и норм охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты и методов защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий;

- владение способами обеспечения охраны жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

В области педагогической деятельности выпускник – молодой специалист должен демонстрировать овладение следующими компетентностями:

- реализовывать учебные программы базовых и элективных курсов в различных образовательных учреждениях в рамках предметной области естественнонаучного, географического, экологического и др. образования;

- применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;

- применять современные методы диагностирования достижений обучающихся, осуществлять педагогическое сопровождение процессов социализации и профессионального самоопределения обучающихся, подготовки их к сознательному выбору профессии;

- использовать возможности образовательной и информационной среды, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса;

- включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами, заинтересованными в обеспечении качества учебно-воспитательного процесса;

- использовать методологию педагогических исследований для решения проблем образования (обучения, воспитания, социализации);

- обеспечивать охрану жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности.

Стоит отметить, что постоянно меняющаяся ситуация, связанная с модернизацией российского образования, в частности и географи-

ческого (попытке перейти к 12-летней школе, профильному обучению, введению ЕГЭ, сокращением учебных часов по географии в средней школе), создает серьезные проблемы для географического образования и ставит новые задачи перед учителем географии. В этих условиях он должен хорошо владеть всеми перечисленными выше компетентностями, чтобы сознательно выбрать адекватную позицию в постоянно меняющихся ситуациях.

Достижение эффективной профессиональной компетентности выпускником возможно, во-первых, благодаря отбору содержания обучения на основе практико-ориентированного подхода, во-вторых, внедрению в учебный процесс подготовки бакалавров (магистров) в области географического и естественнонаучного образования *гуманитарных технологий*, активно исследуемых и внедряемых в последние десятилетия.

«Усвоение основ наук», провозглашаемое главной целью традиционного обучения и являющее причиной формальных знаний, трудностей их применения на практике, отсутствия интереса к обучению, нежелания выпускников вузов работать по специальности, должно сегодня кардинально измениться. Кстати, первые два поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования грешат ориентацией на отражение в них абстрактного материала учебных программ дисциплин, оторванностью от задач и условий практической деятельности.

Отбор содержания обучения, тем более в системе географического и естественнонаучного профессионального образования, должен осуществляться из двух источников со стороны науки и со стороны предметно-практической (профессиональной) деятельности, а его структурирование должно выполняться по логике развертывания учебного предмета как предмета учебной деятельности с учетом четырех типов требований: логики науки; семиотики (синтаксических, семантических и прагматических); психолого-дидактических требований; логики будущей профессиональной деятельности.

В профессиональном педагогическом образовании отбор содержания со стороны будущей деятельности учителя географии может осуществляться с помощью модели его деятельности. Система отраженных в ней основных профессиональных функций, обоснованных ими проблем и задач (способность их реализации и составляет компетенции) может вполне определенным образом ориентировать теоретическое содержание всех учебных предметов, делать их средством

творческого видения и преобразования действительности. Сохраняя качество фундаментальности, можно сделать науку подлинной основой профессионализма каждого специалиста (в широком понимании).

Второй немаловажной проблемой является смена ассоциативно-рефлекторного или традиционного типа обучения с его известными принципами наглядности, от простого к сложному, последовательности и систематичности изложения содержания, прочности усвоения знаний. Функции преподавателя и обучаемого ясны и легко воспроизводимы любым, кто владеет содержанием обучения. Им осуществляется прямое управление деятельностью студента. Но в отличие от предшествовавшего ему догматического типа обучения преподаватель не просто требует запомнить учебный материал, а убеждает в привлекательности целей обучения, объясняет логику преподносимого знания, иллюстрирует или доказывает его истинность и практическую полезность. Это способствует тому, что основной акцент обучения делается на передаче и запоминании обучающимися готовой учебной информации, несущей знание о прошлом, о прошлом опыте, тем самым затрагивая самые простые механизмы психического, биологического и социального единства формирующейся личности.

Передавая обучающимся известную информацию, традиционная методика преподавания следует логике развертывания научного знания. Это создает иллюзию у преподавателя, что ему вовсе не обязательно быть профессиональным педагогом. Достаточно быть ученым. И зная свой предмет, «излагать его ясно». Стоит отметить, что у многих преподавателей вузов, не являющихся профессиональными педагогами, это действительно получается. Результативность таких преподавателей складывается по механизму подражания – действуй по образцу – «как учили нас, так учим и мы». Многие преподаватели считают, что все зависит от врожденных педагогических склонностей, но мы такую позицию не разделяем. Каким образом и что именно надо изменить в сложившейся системе подготовки учителей географии? Ответ на этот вопрос, с нашей точки зрения, кроется в понятии «гуманитарные технологии».

Гуманитарные технологии – это технологии, направленные на решение проблем человека. Они могут быть двух видов: технологии, представляющие собой самосовершенствование и технологии образования. И в том, и в другом случае их отличие в том, что они трактуют человека как индивидуальность, а не как часть общественных отношений.

Понятие гуманитарных технологий (techno-humanities) возвращается к античному понятию «техно» (techne) и означает искусство. Гуманитарные технологии должны стать искусством *понимания и коммуникации*, их задача – формализовать приемы и навыки овладения смыслом и деятельностью в мире современной культуры.

Исходя из этого обучение студентов, направленное на достижение триединой цели (образования, воспитания и развития), должно быть, ориентировано на организацию совместной деятельности *обоих* субъектов образования (преподавателя и студента) и строиться как интегративное единство четырех логик [1. С. 78]: учебно-познавательной деятельности студента; обучающейся деятельности преподавателя; разворачивания научного знания; предстоящей жизни и профессиональной деятельности.

Основу готовности выпускника бакалавра (магистра) в области географического и естественнонаучного образования к профессиональной деятельности обеспечивают дисциплины общепрофессиональной подготовки: психология, педагогика, теории и методики обучения географии и геологии и др. Усвоение этого цикла дисциплин дает понимание: смысла педагогической деятельности и места учителя географии в жизни учеников; значение психолого-педагогических знаний в научной организации своего труда; наличие психологических проблем в педагогической практике; роль психолого-педагогического знания в обеспечении профессионального и личностного роста учителя.

Контекст будущей профессионально-педагогической деятельности учителя географии предполагает реализацию совокупности новых педагогических технологий обеспечивающих реализацию гуманитарного подхода в географическом (естественнонаучном) образовании и создание условий профессионально-деятельностной адаптации личности.

Профессионально-деятельностная адаптация личности – это процесс вхождения ее в деятельность, которая опирается на такие принципы, как мобильность, индивидуализация, интеграция. В процессе профессионально-деятельностной адаптации происходит овладение студентом в вузе профессией, осуществляется профессионализация личности, ее профессиональное становление на базе инвариантной и вариативной составляющих. Ее формирование осуществляется в сфере взаимодействия социальной, деятельностной и профессиональной

адаптаций на интрасубъективном (внутреннем), интерсубъективном (внешнем) и смешанном уровнях адаптации. Результаты практических исследований показывают, что каждый четвертый выпускник вуза занимается работой, не требующей высшего профессионального образования, имеет дискретные знания и диффузный уровень профессиональных умений.

Подводя итоги выше сказанному, надо отметить, что деятельность педагогической системы вуза и его образовательной среды должны соответствовать вызовам времени. На это сегодня направлены усилия реформирования и модернизации российского образования. Переход на новую гуманистическую образовательную парадигму, стимулирующую пересмотр географического содержания с позиции его гуманизации, а также разработку гуманитарных технологий, позволяет говорить о повышении эффективности подготовки учителя географии новой формации за счет реализации гуманитарных идей.

Примечания

1. *Вербицкий, А. А., Ларионова, О. Г.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы и интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионов. – М.: Логос, 2009.

2. *Верецагина, Н. О.* Формирование рефлексивных умений студентов географического факультета // Инновации в подготовке учителя. Сборник научных статей под общей редакцией И. А. Бочкаревой, к. п. н., доцента (РГПУ), Е. Н. Солововой, к. п. н., доцента (МПУ) / Н. О. Верецагина. – М.: ЗАО «АСТИ-ИЗДАТ», 2002.

3. *Верецагина, Н. О., Вилейто, Т. В.* Личностно-ориентированное обучение как гуманитарная технология: вузовская образовательная практика // Научно-методический журнал «География и экология в школе 21 века». – М.: Изд-во «Известия», 2008, № 2.

4. *Верецагина, Н. О., Вилейто, Т. В.* Профессиональная деятельность учителя естественнонаучного профиля подготовки: вузовский аспект // Научно-методический журнал «География и экология в школе 21 века». – М.: Изд-во «Известия», 2010, № 2.

5. *Максаковский, В. П.* Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов / В. П. Максаковский. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 1998.

6. *Машбиц, Я. Г.* Основы страноведения / Я. Г. Машбиц. – М.: Просвещение, 1998.

7. *Татур, Ю. Г.* Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю. Г. Татур. – М.: ИЦ ПКПС, 2004.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В НЕПРЕРЫВНОМ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Структурные преобразования в высшей школе, predeterminedные Болонским процессом и стандартами нового поколения, диктуют необходимость изменений как в содержании профессиональных знаний, так и в самой модели профессиональной деятельности преподавателя вуза. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», закрепивший нормативно-правовое оформление ступеней бакалавра и магистра, также обозначил комплекс изменений в высшей школе [1]. Основными из них, с нашей точки зрения, являются:

- новое содержание и структура образовательных программ. Компетентностный подход как приоритет и база в разработке основных образовательных программ в целом и каждой учебной дисциплины, входящей в программу, в частности; тематическое планирование, включающее теперь не только содержание, формы организации и проведения аудиторных занятий, но и внеаудиторной самостоятельной работы студентов;

- трансформация организации учебного процесса. Реализуется принцип индивидуализации обучения, сокращается объем обязательных дисциплин и увеличивается количество дисциплин по выбору. Образовательный процесс строится на основе индивидуальных траекторий обучения и соответствующих учебных планов. Вводится нелинейная организация учебного процесса, институт академических консультантов (тьюторов), разрабатывается квалификационная характеристика на эти должности, вводящиеся в штатное расписание вузов;

- перенос в технологиях обучения центра тяжести на самостоятельную работу студентов, активные формы обучения (кейс-метод, деловые игры и др.); введение балльно-рейтинговой системы оценки результатов обучения студентов, внедрение дистанционных форм обучения, новых организационных форм научно-исследовательской работы студентов с привлечением работодателей;

- расширение ресурсного обеспечения и обновление материально-технической базы образовательного процесса.

Все эти изменения требуют переподготовки и повышения квалификации преподавателей и управленческого персонала высших учебных заведений, соответствующей современным требованиям. Результаты проведенного нами в рамках деятельности межвузовского Центра повышения квалификации работников образования и развития образовательных систем на базе Смоленского государственного университета (Центр) мини-исследования показывают, что основой для развития профессиональной компетентности преподавателя в таких условиях может стать формирование и развитие проектной культуры как инструмента создания инновационной образовательной среды в уровневой системе профессионального образования. В широком смысле проектная культура рассматривается нами как готовность личности к жизнедеятельности в условиях неопределенного будущего. В узком смысле проектная культура – это профессиональная компетентность специалиста по разработке и воплощению авторского способа решения значимой проблемы. Структурно проектную культуру преподавателя современного университета В. Н. Виноградов представляет как двухкомпонентную: личностные качества специалиста, помогающие ему исполнять роль «лидера перемен», и профессиональные компетентности, обеспечивающие реализацию поставленной цели проекта. «...Источником и гарантом инновационного развития высшего образования с точки зрения проектных технологий выступает личность специалиста – преподавателя, активно творящего будущее и в этом процессе меняющего себя. Система образования, возможно, более чем какая-либо другая социальная система нуждается в осмыслении и принятии данной идеи внедрения проектных технологий в образовательный процесс, так как сама по себе обладает большой инерционностью» [2. С. 16].

Очевидно, что приоритет в решении задачи формирования проектной культуры у преподавателя вуза принадлежит системе послевузовского образования. В статье мы обозначаем основные подходы к организации (Г. Глебова) и концептуальную идею (О. Прикот) повышения квалификации, разработанные и апробированные нами на базе межвузовского Центра, которые и определили основные направления его деятельности по решению этой задачи.

Повышение квалификации рассматривается нами как непрерывный процесс, базирующийся, во-первых, на личной заинтересованности, и, во-вторых, контролируемый и осуществляемый самим педагогом в различных формах формального, неформального и информаль-

ного образования. Предметом повышения квалификации становится оценка и самооценка субъектом своего вклада в деятельность и развитие образовательного учреждения, а объектом повышения квалификации – инновационный продукт, разработанный преподавателем вуза (ссуза) и обеспечивающий повышение качества работы образовательного учреждения. Структурно процесс повышения квалификации становится двухкомпонентным. Инвариантный компонент призван сформировать новую модель профессиональной деятельности преподавателя. Вариативные модули обеспечивают необходимые знания по предметам, современным технологиям и формам обучения по выбору слушателя.

Цель такого повышения квалификации – инвестиция в человеческий капитал слушателя курсов: система развития профессиональных знаний, профессиональных компетентностей и личностных качеств преподавателя, востребованных современным образовательным учреждением. Это предполагает знание каждым слушателем основных положений государственной политики в сфере развития образования (высшего профессионального, среднего общего, среднего профессионального); требований, предъявляемых к образовательному учреждению работодателями и обществом, и особенностей работы международной системы профессионального образования, изложенных в положениях Болонской декларации. По итогам обучения обеспечивается процесс переоценки слушателями качества их профессиональной деятельности, проектирование ее инновационной модели и трансформация имеющихся и полученных в ходе повышения квалификации знаний и опыта работы в человеческий капитал.

Ведущей технологией повышения квалификации в этом случае может выступить проектировочная деятельность слушателя курсов. Использование проектных технологий в системе повышения квалификации выполняет следующие задачи: формирует слушателя как субъекта инновационного развития образовательного учреждения; обеспечивает инициативный и творческий характер повышения квалификации по индивидуальным образовательным маршрутам; обеспечивает непрерывный характер повышения квалификации. Преподаватель системы повышения квалификации должен иметь специальную подготовку, необходимую для работы в качестве тьютора и коучера.

Результатом инвариантной части повышения квалификации становится индивидуальный проект слушателя по разработке, внедре-

нию и распространению инновации в деятельности своего образовательного учреждения. В зависимости от индивидуальных особенностей слушателя и потребностей образовательного учреждения проект может затрагивать научную, программную, технологическую, организационную, мотивационную или оценочную инновацию в деятельности образовательного учреждения. Разработанный слушателем проект выполняет две функции в дальнейшем повышении квалификации. Во-первых, он является формой договорных отношений преподавателя и учреждения, в которых каждая сторона берет на себя определенные обязательства. Образовательное учреждение обязуется создать условия для повышения квалификации преподавателя (учителя). Преподаватель – обеспечить более качественную работу образовательного учреждения, создавая и реализуя проект по проблеме, значимой для него, образовательного учреждения, которое он представляет, и актуальной для современного этапа развития образования. Во-вторых, проект является основой организации вариативной части повышения квалификации: организационной рамкой нелинейного повышения квалификации слушателя в различных формах аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. В процессе обучения слушатели курсов самоопределяются как профессионалы в конкретной ситуации образовательного процесса. Выполнение проекта обеспечивает и позволяет применить различные формы дистанционного обучения, исследовательских работ, презентаций и открытых занятий. Созданный в ходе разработки проекта продукт может дополнить процесс повышения квалификации процессом распространения инновации среди коллег в форме их обучения. Оценка качества процесса повышения квалификации в этом случае осуществляется по степени увеличения вклада сотрудника в работу и развитие своего образовательного учреждения. Основные параметры этой оценки могут фиксироваться, например, в Положении о распределении стимулирующей части заработной платы сотрудника образовательного учреждения.

Отметим, что промежуточными результатами деятельности межвузовского Центра в направлении широкомасштабного повышения квалификации преподавателей высших и средне-специальных учебных заведений региона по актуальным проблемам дидактики в соответствии со стратегическими ориентирами развития образования являются разработка и реализация образовательных программ «Дидактика высшей школы: современные педагогические технологии», «Уп-

равление качеством образования в современном вузе», «Организация самостоятельной внеаудиторной работы студентов», «Системные изменения в вузе при переходе на многоуровневое обучение: проблемы управления», «Проектная культура преподавателя современного университета», «Проектный менеджмент. Проектно-программный подход к управлению развитием организации», «Проектирование в постдипломном образовании: управление качеством». В Центре за 5 лет прошли переподготовку более 500 преподавателей из 11 вузов, 7 вузов, учителя и руководители школ г. Смоленска и Смоленской области, специалисты областного Института усовершенствования учителей. Изданы межвузовские сборники научных статей и проектных работ слушателей курсов; учебно-методическое пособие для студентов, рабочая книга для руководителей образовательных учреждений и организаций по проблемам проектирования программы развития.

Таким образом, обозначенные выше подходы к организации и проектная технология обучения не только актуализируют знания слушателей в течение курсов повышения квалификации по современным проблемам дидактики и современным педагогическим технологиям, но и делают возможным для различных категорий специалистов образовательной сферы обучение по приоритетным для них проблемам и в соответствии с их образовательными заказами. Знакомство и обмен опытом с коллегами, систематизация, переосмысление и актуализация собственного опыта, проектирование и конструирование авторских разработок на основе полученных знаний и практического опыта, получение персонифицированных консультаций у ученых-педагогов двух старейших классических университетов страны (Смоленский государственный университет и Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена) создают условия для решения одной из приоритетных задач инновационного развития современных вузов – углубление межвузовских партнерских связей. На базе Центра создана и реализуется перспективная и отвечающая многочисленным вызовам современного этапа развития образования модель повышения квалификации педагогических кадров в системе послевузовского образования, которая позволяет, интегрируя деятельность вузов в этом направлении, определить стратегию и организационно-методические формы развития единого образовательного пространства высшей школы. Концептуальной основой такой модели является формирование и развитие проектной культуры преподавателя вуза.

Примечания

1. Федеральный закон от 22.08.1996 № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в ред. Федеральных законов от 10.07.2000 № 92-ФЗ, от 07.08.2000 № 122-ФЗ).

2. *Виноградов, В. Н.* Проектная культура преподавателя современного университета // Инновационные процессы в образовании: проблемы и практика проектирования: межвузовский сборник научных статей и проектных работ по материалам курсов повышения квалификации «Проектная культура преподавателя современного университета». – Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2009. – С. 15–23.

Г. Ф. Глебова

г. Смоленск,

А. В. Ионов

г. Тюмень

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МОДЕЛЬ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ – МНОГОУРОВНЕВОГО КОМПЛЕКСА

Создание и оптимизация модели современной сельской школы в условиях Северного региона России является одним из системообразующих компонентов образовательной деятельности по реализации современной государственной политики в области образования. Согласно Федеральной целевой программе «Социальное развитие села до 2012 года» одной из основных задач является создание гибких форм дошкольного, дополнительного, общего, начального профессионального образования в сельской местности на базе сельских социокультурных образовательных комплексов, развитие центров довузовской подготовки обучающихся [2].

Спроектированная и представляемая нами в данной статье модель школы-интерната – многоуровневого комплекса непрерывного образования, включающая в себя этнокультурный компонент и обеспечивающая преемственность всех ступеней образования, – пример оперативного отклика региональной образовательной системы на социальный и личностный образовательный заказ.

Актуальность проектирования модели системы непрерывного профессионального образования с ориентацией на традиционные от-

расли хозяйствования народов Крайнего Севера определяется остротой социальной проблемы: дефицита профессиональных кадров в агропромышленном комплексе Ямало-Ненецкого автономного округа. В ее основе лежат противоречия: между возрастающей потребностью в высококвалифицированных кадрах для традиционных отраслей хозяйствования и устойчивой тенденцией к снижению их числа; между необходимостью развития традиционных отраслей хозяйствования региона и утрачиванием молодым поколением малочисленных коренных народов Ямала национальных традиций, обычаев, снижением престижности традиционных отраслей хозяйствования, отсутствием системы допрофессиональной и профессиональной подготовки, ориентированной на традиционные отрасли хозяйствования и этнокультуру коренных малочисленных народов Севера.

Таким образом, насущной потребностью времени становится поиск путей взаимодействия и конструктивного сотрудничества всех звеньев многоуровневой системы профессионального самоопределения школьников, ориентированной на исконные отрасли хозяйства Северного региона: «предшкольное образование – общее образование – профессиональное образование – отрасли народного хозяйства».

В течение 2007–2009 гг. на базе муниципальной общеобразовательной школы-интерната «Аксарковская школа-интернат среднего (полного) общего образования» спроектирована и прошла апробацию модель непрерывного профессионального самоопределения обучающихся в Северной сельской национальной школе-интернате. Социальное партнерство школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования, предприятиями агропромышленного комплекса, государственными и муниципальными органами власти Ямало-Ненецкого автономного округа, средствами массовой информации – особенность и сущностная характеристика модели.

Результатом деятельности по проектированию новой модели региональной системы непрерывного образования на основе социального партнерства сельской школы-интерната с учреждениями профессионального образования региона и предприятиями агропромышленного комплекса Приуральского района Ямало-Ненецкого автономного округа стало создание на базе Аксарковской школы-интерната среднего (полного) общего образования многоуровневого комплекса непрерывного образования с этнокультурным компонентом.

Согласно нашим подходам к проблеме профессиональное самоопределение сельских школьников включает в себя подготовку к ос-

воению образовательных программ ранней профилизации (подготовительный, 1–4 классы), раннюю профилизацию (5–8 классы) на базе семейно-родовой этнической школы ф. Лаборовая, предпрофильную подготовку (9 классы) и профильное обучение (10–11 классы) на базе школы, освоение программ допрофессиональной и профессиональной подготовки на базе «Центра профессионального самоопределения коренных малочисленных народов Крайнего Севера» (автономная некоммерческая образовательная организация) как ресурсного центра профессиональной подготовки, ориентированного на традиционные отрасли хозяйствования Северного региона.

Содержательная модель многоуровневого комплекса непрерывного образования с этнокультурным компонентом представлена в таблице.

Степень образования	Виды образовательной деятельности	Учебные предметы, курсы, практики	Национальный региональный компонент и дополнительное образование
Предшкольное образование (подготовительный класс)	Подготовка к ранней профилизации	Уроки предков История родного края Основы этнопедагогики Общественно-полезный труд	Родной язык, литературное краеведение, народный промысел, национальные игры, национальный театр, традиции и обряды с учетом эколого-трудового календаря
Начальное образование (1–4 классы)			
Основное общее образование (5–9 классы)	Ранняя профилизация (5–8 классы)	Северное частное оленеводство Жизнь в лесу Хозяйка чума Раздельный национальный труд	НРК: родной язык, культура народов Ямала, география Ямала Кружки: резьба по дереву, резьба по кости и рогу, бисероплетение, шитье национальной одежды из меха, рыболов-охотник
	Предпрофильная подготовка (9 класс)	Курсы по выбору: Основы оленеводства Основы звероводства	

Окончание таблицы

Ступень образования	Виды образовательной деятельности	Учебные предметы, курсы, практики	Национальный региональный компонент и дополнительное образование
		Основы кинологии Основы ветеринарии Первая медицинская помощь в тундре Малая техника Севера	Традиции и обряды Национальный театр «Турам тут» Национальные виды спорта Национальные игры
Среднее (полное) общее образование	Профильное обучение (10–11 классы)	Основы ветеринарии Технология рыбных и морепродуктов Предпринимательское право Младшая мед.сестра Основы законодательства Ямало-Ненецкого автономного округа Основы менеджмента Бизнес-планирование Бухгалтерский учет	Профессиональная подготовка по специальности: оленевод, тундровик, рыбак прибрежного лова, оператор копильных установок, водитель малой техники Севера, санитарный помощник
	Профессиональная подготовка		
Среднее профессиональное образование	Профессиональное обучение в учреждениях среднего профессионального образования на договорной основе	Специальности ГОУ СПО «Ямальский полярный агроэкономический техникум» ГОУ СПО «Салехардское медицинское училище»	

Таким образом, система непрерывного профессионального самоопределения сельских школьников Северного региона может представлять собой гибкую модель организации ранней профилизации, предпрофильной подготовки и профильного обучения в сотрудничестве с учреждениями среднего и высшего профессионального образования. Особенно значимой ее составляющей является проблема преемственности обучения на разных ступенях общего образования. Вместе с тем, она недостаточно исследована и разработана.

Спроектированная нами модель взаимодействия вуза, общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений по созданию системы образования старших дошкольников как первого звена единой системы непрерывного образования в условиях полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад – школа» прошла апробацию в различных регионах страны.

Идея проекта: в условиях реализации профильного личностно ориентированного обучения на старшей ступени общего образования, обеспечивающего школьникам право выбора индивидуальной образовательной траектории, значительно возрастает роль преемственной пропедевтической работы с детьми на самых ранних ступенях, в том числе на этапе дошкольного и начального образования. Значимость такой работы объясняется тем, что именно в это время происходит становление многих психических и личностных качеств ребенка, первых ценностных ориентаций в социальном мире, развитие интересов и способностей, что требует своевременного психолого-педагогического сопровождения. От того, насколько преемственным будет процесс непрерывного образования на различных его этапах, зависит дальнейшая успешность развития и социализации ребенка. Такая пропедевтическая работа, с нашей точки зрения, решает задачи: выявления особенностей познавательного и личностного развития детей и создание условий для их полноценного своевременного развития как основы дальнейшей индивидуализации обучения и социализации обучающихся; обеспечения самопознания ребенком собственных возможностей, способностей, интересов, умения их реализовывать в различных видах деятельности; формирования познавательного интереса детей, стремления к самостоятельному поиску знаний через активные формы и методы познания; развития творческих способностей в интеллектуальной и коммуникативной сферах жизнедеятельности детей.

Решение этих задач способствует развитию внутренней готовности к школьному обучению, овладению средствами и эталонами познавательной деятельности, переходу от эгоцентризма к децентрации, способности видеть мир с точки зрения другого человека. Как следствие, появляется понимание ребенком себя, своих возможностей и интересов, желание быть успешным в поощряемых обществом видах деятельности, прежде всего, учебной; закладываются основы для формирования готовности к самостоятельности, самовыражению и самоактуализации. Психолого-педагогическое сопровождение личностного развития детей на этапе дошкольного и предшкольного образования в условиях полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад – школа» мы рассматриваем как условие сохранения и поддержки индивидуальности ребенка, его физического и психического развития, эффективности профильного обучения, допрофессионального и профессионального самоопределения на старшей ступени общего образования. «Карты развития», составленные при участии ученых-педагогов на каждого воспитанника детского сада, используют учителя, психологи школы. Над их составлением работают педагоги начальной школы, воспитатели детского сада, педагог-психолог под руководством преподавателей кафедры психологии базового вуза. Карта заполняется комплексно: воспитателем, медработником, психологом, логопедом и включает в себя разделы «Индивидуально-психологические особенности личности», «Состояние здоровья», «Особенности сенсорного развития», «Особенности речи», «Особенности мышления», «Особенности памяти», «Особенности внимания», «Особенности трудовой деятельности». Результаты диагностики на различных этапах дошкольного обучения (младший дошкольный возраст, средний дошкольный возраст, старший дошкольный возраст) заносятся в карту психолога. «Карта развития», «Профориентационная карта», «Личный профессиональный план» помогают отслеживать проблемы, возникающие в процессе развития детей разных возрастных групп, проектировать индивидуальные образовательные траектории и рассматриваются нами как инструмент создания системы непрерывного образования детей и управления его качеством. Образовательный процесс в условиях комплексов «Детский сад – школа», в которых начальной ступенью образования является организация обучения и развития дошкольников, наиболее полно обеспечивает возможность организации такой деятельности.

Отметим также, что проводившийся нами эксперимент по введению профильного обучения в школах, взаимодействующих с дошкольными образовательными учреждениями, выявил проблемы низкого уровня готовности девятиклассников к самостоятельному выбору профиля обучения, значительные затруднения школьников в адекватной оценке своих знаний и умений по учебным предметам, несоответствие образовательных запросов родителей и учащихся, а у дошкольников – низкий уровень внимания (34 % детей средней и 20 % старшей группы детского сада), мыслительных деятельных операций (36 % и 20 % соответственно), умений работать по образцу (28 % и 18 %), развития воображения (39 % и 27 %) и т. д. Все вышесказанное определило актуальность проектирования преемственной работы с детьми и их родителями на всех этапах образования.

Концептуальной основой деятельности временного научно-исследовательского коллектива в этом направлении явились подходы к преемственности как к одному из условий непрерывного образования детей (Н. Ф. Виноградов, А. В. Запорожец, А. А. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Мы также опираемся на Концепцию дошкольного образования, базирующуюся на основных положениях Образовательной системы «Школа 2100» (А. А. Леонтьев и др.). Очевидно, что оптимальным условием для реализации такой деятельности является взаимодействие учреждений дошкольного образования, общеобразовательной и высшей школы. Сущность нашего проекта – разработка и апробация модели взаимодействия вуза и полифункционального многопрофильного образовательного учреждения «Детский сад – школа» по созданию системы образования детей старшего дошкольного возраста с привлечением ресурсов образовательных учреждений муниципального образования всех ступеней, в том числе учреждений дошкольного и дополнительного образования. Согласно концептуальной идее проекта составляющими такой интегративной модели являются:

- модель взаимодействия вуза и администрации, общественных институтов региона, родителей воспитанников по вопросам организации системы образования старших дошкольников в соответствии с психолого-педагогическими особенностями развития и способностями детей;
- модель взаимодействия вуза и педагогических коллективов школ, дошкольных образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования региона по разработке и апробации моделей

образования детей 5–6,5 лет с учетом ресурсной базы региона и образовательных потребностей семей;

- модель формирования профессиональной компетенции педагогических работников в условиях инновационного развития образовательного учреждения;

- модель единой системы диагностики для всех ступеней дошкольного и школьного образования, включающей в себя уровень развития психических качеств личности; знаний, самосознания, саморазвития, самореализации детей;

- научно-методическое сопровождение педагогами базового вуза инновационной деятельности педагогических коллективов по развитию системы образования дошкольников на основе преемственности дошкольной, начальной ступеней образования и профильного обучения на старшей ступени общего образования.

Первые результаты реализации проекта показывают, что созданная модель взаимодействия вуза и педагогических коллективов сельских школ создает условия для формирования единого образовательного пространства в системе «детский сад – школа – вуз»; определения структуры и содержания деятельности центра постдипломного образования педагогических кадров по проблеме обеспечения качественного образования детей старшего дошкольного возраста как первого звена единой системы непрерывного образования, а также научно-методического сопровождения данного направления инновационной деятельности педагогических коллективов школ; создания системы образования старших дошкольников с учетом социального заказа, ресурсов региона посредством разработки и апробации различных моделей образования детей 5–6,5 лет; улучшения социально-демографической ситуации в регионе путем обеспечения равных стартовых возможностей для обучения в начальной школе детям из разных социальных групп и слоев населения.

Таким образом, содержательная структура представленной модели находится в контексте решения стратегических задач Федеральной целевой программы развития образования, обеспечивает условия для создания и развития системы непрерывного образования в социально-экономических условиях региона, становления аттрактивных центров постдипломного образования на базе вузов, что может рассматриваться как одна из составляющих миссии высшей школы. Проектирование такой деятельности расширяет границы социально-

го партнерства в сфере образования и образовательных услуг вузов как условия развития их инновационного потенциала.

Наш опыт также показывает, что профессиональное самоопределение сельских школьников, основанное на кооперации с учреждениями среднего и высшего профессионального образования позволяет эффективнее использовать материально-технические и кадровые ресурсы школы-интерната и учреждений среднего и высшего профессионального образования, осуществлять совместные проекты и разработки, дистанционное и очно-заочное обучение для повышения уровня адаптации выпускников сельской школы к современным рыночным условиям. Представленную модель можно рассматривать и как начальную ступень в непрерывной системе подготовки квалифицированных кадров для агропромышленного комплекса Ямало-Ненецкого автономного округа.

Наш инновационный проект ориентирован на создание новых региональных моделей образования, способных обеспечить реализацию идеи непрерывности образования, приоритета развития личности, расширения возможностей для получения образования на «технологическом» уровне. Его актуальность определяется приоритетностью задач, обозначенной в «Современной модели образования, ориентированной на решение задач инновационного развития экономики»: создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров, один из целевых индикаторов которой к 2012 году – обеспечение правовой основы функционирования «социокультурных образовательных комплексов», «центров квалификаций», «ресурсных центров».

Примечания

1. Глебова, Г. Ф. Миссия высшей педагогической школы и проблемы подготовки учителя / Г. Ф. Глебова // Проблемы подготовки учителя для современной российской школы. Сборник материалов. – М.: Баласс; Изд. Дом РАО, 2007. – С. 66–67.

2. Федеральная целевая программа «Социальное развитие села до 2012 года» (Постановление Правительства Российской Федерации от 5 марта 2008 г. № 143).

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ: ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В последнее время, несмотря на сложную финансово-экономическую ситуацию в стране, серьезное внимание уделяется реализации различных программ и проектов поддержки талантливой молодежи. Приказом Министерства образования и науки РФ (сентябрь 2009 г.) утвержден достаточно внушительный перечень олимпиад и других международных, всероссийских и региональных интеллектуальных, творческих конкурсов (всего около двухсот наименований), представляющих собой широкое поле для творческой самореализации учащихся школ, студентов, аспирантов. Обращает на себя внимание разнообразие направлений и содержания конкурсных мероприятий: олимпиады, конференции, исследовательские проекты, тематические слеты и сборы, фестивали и др. Но данные конкурсы рассчитаны прежде всего на способных и талантливых учащихся школ и студентов, добившихся серьезных результатов в учебно-познавательной, исследовательской, творческой деятельности. Одним словом, это те молодые люди, которые сумели проявить свой творческий потенциал, трансформированный в способности, компетентности, умения создавать нечто новое, оригинальное. Таких учащихся относят к категории одаренных, и их процент от общего числа учащихся по различным литературным источникам незначителен (от 2 % до 5 %).

Однако нужно заметить, что относительная доля учащихся, обладающих признаками одаренности, скрытой, неявной одаренностью, нереализованным творческим потенциалом, значительно больше, чем доля учащихся с явной одаренностью. И педагогическая проблема состоит в том, как помочь учащимся с потенциальной одаренностью, проявляющим интерес к тому или иному виду творческой деятельности, имеющим определенные способности и задатки, реализовать свои возможности в максимальной степени, добиться лично и социально значимых результатов? Участие в олимпиадах, конференциях, творческих проектах, безусловно, создает деятельностьную основу для развития интеллектуальных и творческих способностей учащихся, но требуется еще дополнительная системная работа по подготов-

ке учащихся к результативной, эффективной творческой деятельности. И речь идет не просто о формировании определенных умений и навыков в проведении исследовательских работ и самоорганизации творческой деятельности, а о специфической педагогической работе по формированию механизмов самоактуализации творческого потенциала, овладению эвристическими приемами и креативными методами, формированию когнитивных, ментальных структур интеллекта. И если такая специфическая развивающая работа будет выстроена с учетом типов, структуры и механизмов развития интеллектуальной одаренности, то это позволит, с нашей точки зрения, в максимальной степени реализовать учащимся свой креативный потенциал и творческие способности.

Понятно, что каждый институт образования (дошкольные, школьные образовательные учреждения, вузы, центры дополнительного образования и т. д.) могут и должны внести свой вклад в достижение этой цели. Значительную лепту, конечно же, может внести и школа. Предлагаются различные модели решения этой проблемы:

- «свободная модель», учитывающая инициативу ребенка, представляющая свободу индивидуального выбора (Р. Штайнер, В. С. Библер и др.);

- «личностная модель», ориентированная на общее развитие учащихся, развитие их познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и других возможностей, на субъективное восприятие и моделирование картины мира (Н. А. Алексеев, Л. В. Занков, М. В. Зверева, В. В. Сериков и др.);

- «развивающая модель», обеспечивающая на основе перестройки учебной деятельности появления новых психологических качеств: теоретического мышления, рефлексии, самостоятельности в решении учебных задач (Д. Б. Эльконин, А. В. Давыдов, В. В. Репкин и др.);

- «активизирующая модель», направленная на повышение уровня познавательной активности на основе использования проблемного метода обучения (А. М. Матюшкин, М. М. Махмутов, М. Н. Скаткин и др.);

- «формирующая модель», построенная на основе целенаправленного управления процессом усвоения знаний и умений (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.);

- «обогащающая модель», ориентированная на создание в школе обогащенной и вариативной предметной среды, обеспечивающей возможность свободного и конструктивного интеллектуального самораз-

вития учащегося с учетом своеобразия склада его ума (М. А. Холодная и др.).

В зависимости от ступени обучения и решаемых педагогических задач доминирующей может быть та или иная из представленных моделей. Ясно, что педагогические цели и задачи данных моделей в той или иной мере пересекаются, что объясняет и некоторую общность, взаимопересечение дидактических средств, методических приемов, используемых учителем.

С учетом того, что наше исследование направлено на поиск стратегии обучения, обеспечивающей наиболее эффективные условия для развития творческой, креативности личности, мы определили для себя задачу выделить ту совокупность обязательных компонентов в деятельности учителя, которая ориентирует различные педагогические (дидактические, методические, технологические) системы, модели обучения на эффективное развитие креативного потенциала и креативных способностей. Данные обязательные компоненты в деятельности учителя мы обозначим как креативный инвариант обучения (инвариант – постоянная составляющая в различных моделях, системах, объектах и т. д.).

В качестве таковых обязательных компонентов мы выделили:

- деятельность учителя по отбору творческих заданий, задач дивергентного типа, исследовательских, конструктивно-моделирующих заданий и т. д. (этап применения и самостоятельного получения знаний);
- деятельность учителя по отбору и формированию у учащихся креативных методов и эвристических приемов решения задач, индивидуальных креативных стратегий деятельности, активизирующих творческие процессы мышления (этап закрепления и применения знаний);
- деятельность учителя по систематизации, структурированию, визуализации знаний и субъектного опыта учащихся, формированию их креативного потенциала (этап объяснения учебного материала, закрепления, контроля).

Обязательность (инвариантность) первого компонента в работе учителя является очевидной: необходимо создавать условия творческой деятельности учащихся по применению полученных ими знаний и реализации субъектного опыта (вне обозначенной деятельности творческие способности развиваться не могут).

Однако педагогический опыт показывает, что успех в выполнении творческих заданий приходит тогда, когда, развивая предметные способности, учащиеся обучают не только предметным способам дея-

тельности, нацеленным на преобразование проблемной ситуации, задачи, но и креативным методам, эвристическим приемам, нацеленным на организацию собственного мышления, на активизацию творческих процессов мышления.

Креативные методы, эвристические приемы являются своеобразным ключом доступа к интуитивному опыту, к различным структурам памяти, подсознанию. Такой доступ и обеспечивает оригинальные, креативные решения задач и проблем, делает процесс познания эффективным и позволяет учащемуся проявить свои скрытые творческие возможности.

Необходимость третьего компонента креативного инварианта обучения обосновывается тем, что не всегда обширные знания и опыт являются гарантией успешного решения творческой задачи. Эффективность творческой деятельности зависит не только от знаний, способностей индивида, на развитие которых и направлен первый компонент креативного инварианта обучения, но и от структуры знаний, уровня развития когнитивных структур интеллекта, качества организации индивидуального ментального опыта, одним словом, зависит от креативного потенциала личности.

Попробуем составить некоторую модель структуры дидактической креативной среды в форме матрицы, через которую можно представить ее развивающие возможности для отдельного ученика. Данная модель разработана с учетом практического опыта учителей гимназии Тюменского государственного университета, их собственных творческих возможностей, уровня психолого-педагогической компетентности и достигаемых результатов учебной работы (разумеется, для другого образовательного учреждения структура модели, ее компоненты могут быть иными).

Для физико-математического класса такая модель-матрица может выглядеть следующим образом (см. табл.)

Поясним некоторые дидактические средства и методы, используемые нами в процессе обучения.

Дивергентная карта – это имеющее узловую структуру графическое отображение знаний и опыта субъекта, логических и ассоциативных связей, актуализирующихся в процессе многомерного, нелинейного (дивергентного) мышления вокруг некоторого центрального понятия (слова-стимула) [3. С. 59]. Основное назначение дивергентной карты – структурирование, систематизация знаний учащихся. Но и они также могут использоваться как средство контроля знаний, когда

Таблица

Модель-матрица дидактической креативной среды

Средства, методы, форма	Учебный предмет							
	физика	математика	химия	география	биология	история, обществознан.	русский язык, иностр. язык, литература	психология
Опорные схемы на основе заданной структуры	1–2		3–4					
Дивергентные карты (самостоят. составленные)	3–4		2–3	1–2		2–3	1–2	+
Дивергентные карты-тесты	2–3		1–2			1–2		
Текстовые модели на основе ключевых понятий (критериев)				2–3		1–2	2–3	
Креативные методы решения задач (эвристические приемы)	+	+						
Метод кластеров	+	+					+	+
«мозговой штурм» вариант «6–3–5»						+	+	+
Диаграммы причинно-следственных связей				+		+		
Метод экспертных оценок						+	+	
*Рефераты, исследовательские работы	+	+	+	+	+	+	+	+
*Олимпиады, интеллектуальные конкурсы	+	+	+	+	+	+	+	+
*Творческие проекты, компьютерные презентации	+	+	+	+	+	+	+	+

Цифрами указано количество применяемых учителями на своих уроках средств, методов в течение одной четверти. Звездочки (*) обозначают формы учебно-познавательной работы, в которой учащиеся участвуют добровольно, исходя из своих возможностей и интересов. Плюсы (+) обозначают применение учителем указанных средств, методов и форм работы в случае их максимальной эффективности и целесообразности.

тест выполняется в виде разветвленной схемы (карты), и как диагностическое средство, когда по самостоятельно составленной учеником карте учитель определяет слабые места его теоретической подготовки (через анализ фактических ошибок, неверно установленных связей, логику развертывания в карте учебного материала).

Метод кластеров – это креативный метод, суть которого в визуальной актуализации знаний ученика, его опыта.

Диаграммы причинно-следственных связей – это логические схемы, в которых отражаются закономерности изменений изучаемых объектов.

Текстовая модель – это структурированная модель, созданная на основе ключевых понятий и отражающая основные направления преобразования рассматриваемой ситуации, изучаемого объекта.

Представленная модель-матрица позволяет проанализировать «креативную нагрузку» на одного учащегося. Рассмотрим эту «нагрузку» на примере учащегося физико-математического профиля. Что же касается других профилей, то в рассмотренной матрице изменяется доля активности (частота) использования тех или иных методов и средств. Итак, один учащийся физико-математического класса будет иметь возможность в течение одной четверти выполнить: 1–2 опорные схемы по физике, 3–4 опорные схемы по химии (работа по структурированию учебного материала); самостоятельно составить 3–4 дивергентные карты по физике, 2–3 по химии, 1–2 по географии, 2–3 по истории, 1–2 по русскому языку, литературе; выполнить дивергентные карты-тесты: 2–3 по физике, 1–2 по химии и истории, обществознанию (в среднем получается 1–2 карты в неделю); составить тексты (задания по типу части «С» ЕГЭ) по географии, русскому языку, истории, обществознанию на основе предложенных ключевых понятий или критериев с использованием средств визуализации учебного материала (диаграммы, кластеры, карты). Учащийся обучается креативным методам, эвристическим приемам решения задач на уроках физики и математики. На предметах гуманитарного цикла учащийся включается в групповую работу креативной направленности с использованием различных вариантов «мозгового штурма», например метода «6–3–5»: группа 6 человек – за 5 минут – 3 идеи; или метод экспертной оценки (ролевой метод): учащиеся по заданным критериям оценивают работу друг друга (эффективен при подготовке знаний части «С» ЕГЭ по русскому языку). Формы работы, в матрице помеченные звездочкой, не являются обязательными для каждого учащегося, в

отличие от тех, что были перечислены выше. Добровольность участия в олимпиадах, интеллектуальных конкурсах, творческих проектах, исследовательской работы (конференциях) исходит из необходимости учитывать индивидуальные возможности учащихся принимать на себя ту или иную учебно-познавательную нагрузку. В целом учебная нагрузка должна быть комфортной для ученика, оптимальной, стимулирующей желание работать, участвовать в различных формах творческой деятельности, не вызывать переутомления физического, психологического. Такой подход, предусматривающий обязательность использования одних средств и методов развития креативности и добровольность участия ученика в других, интересных для него формах творческой работы, обеспечивает вариативное поле развития креативности, оптимальность в развитии креативных качеств личности, возможность развиваться и участвовать в творческой работе каждому ученику. Данная вариативность – это еще одно важнейшее условие создания, структурирования креативной развивающей среды как подсистемы педагогической среды школы.

Примечания

1. Дегтярев, С. Н. Стратегия обучения на основе креативного инварианта: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2010. – 84 с.
2. Любарт, Т., Миширу, К., Тордисман, С., Зенасни, Ф. Психология креативности / пер. с фр. – М.: «Когито-Центр», 2009. – 215 с.
3. Педагогический словарь. Учебное пособие для высших учебных заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др./: М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.
4. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Томского ун-та. М.: Изд-во «Барс». 1997. – 392 с.

С. Н. Дегтярев, Н. И. Шилкова
г. Тюмень

ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ВУЗА

На современном этапе мирового экономического и общественного развития наиболее важной глобальной проблемой является непрерывность образования. В связи с этим известную формулу «образо-

вание на всю жизнь» следует считать устаревшей, не соответствующей реалиям современности.

Личностным императивом становится «образование через всю жизнь», обеспечивающим успешную социализацию человека, включающим его в процесс творческого созидания и личностного роста. Именно через процесс творческого взаимодействия субъектов образования (и учителя, и ученики) решается центральная задача современной гуманистической педагогики и психологии – формирование самоактуализирующейся личности, способной развиваться в условиях изменяющегося мира. Самоактуализация личности обеспечивает развитие человеческой сущности при познании и осознании себя, раскрывает способности свободно использовать свои возможности для получения жизненно необходимой интерпретации знаний, опыта, организации собственной жизнедеятельности. Если говорить о школе, то процесс самоактуализации будет протекать более эффективно, при условии, когда учащимся на различных этапах становления личности оказывается психолого-педагогическая поддержка, осуществляется позитивное сопровождение и организация учебно-воспитательной работы, нацеленной на самоактуализацию и саморазвитие ученика.

В этом направлении особо выделяется деятельностный аспект, при котором важное значение приобретает взаимодействие школы и вуза, рассматриваемое как способ образовательной деятельности. Деятельностный аспект учебно-воспитательной работы обеспечивает опережающее развитие человека, формирование у него прогностических качеств и способствует самоопределению. Такое взаимодействие создает необходимые условия для развития непрерывного образования как фактора формирования самоактуализирующейся и саморазвивающейся личности.

Смысл взаимодействия школа – вуз заключается в том, чтобы обеспечить опережающее развитие старшеклассников, помочь им сформировать образ своего будущего, дать импульс к профессиональному самоопределению.

Высшая школа, в этом отношении, оказывает разностороннее влияние на развитие школьного образования: обеспечивает функционирование различных звеньев образования путем подготовки педагогических и научно-педагогических кадров, проведения научных исследований по различным проблемам, а также помогает в разработке учебников и учебно-методических пособий.

Учитывая образовательные потребности учащихся и их родителей, гимназия Тюменского государственного университета осуществила переход к профильному обучению, что способствует повышению доступности качественного общего образования в старших классах. В реализации профильного обучения ключевую роль играет тесное взаимодействие гимназии с Тюменским государственным университетом в организации и проведении элективных курсов по различным предметам. Например, по физике базисным учебным планом в профильном физико-математическом классе предусмотрено 5 часов недельной нагрузки. Но, кроме того, на элективные курсы по данному предмету отводится еще 4 часа, которые проводятся преподавателями вуза, что позволяет расширить и углубить знания старшеклассников и привить им устойчивый интерес к физике. В свою очередь это способствует правильному выбору выпускником своей будущей профессии, а значит и формированию самоактуализирующейся личности, открытой к свежести оценок, к новизне, к подлинному пониманию своих возможностей.

Такое взаимодействие гимназии и вуза базируется на ряде принципов: гуманизма, мобильности, опережения, открытости и системности.

Принцип гуманизма свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования. Этот принцип реализуется через создание благоприятных условий для развития творческой индивидуальности каждого человека (прочная материальная база учебного заведения, позволяющая использовать в познавательном процессе инновационные методы и средства, психологически комфортная среда, высокая мотивация учебной деятельности).

Принцип мобильности выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы взаимодействия гимназии и университета, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека. Данный принцип ориентирует на использование разных продуктивных методических систем и технологий, которые широко используются в преподавании различных учебных предметов учителями гимназии и преподавателями вуза (методы и приемы информационно-компьютерных технологий, презентаций, методы развития креативного мышления с использованием опорных схем, дивергентных карт и т. д.) Например, курс обществознания позволяет широко использовать различные когнитивные методы обучения: методы эв-

ристических вопросов и наблюдения, конструирования понятий, правил и теорий, прогнозирования и конструирования теорий, методы гипотез и ошибок. Наряду с традиционными методами учебного познания в преподавании обществознания можно удачно использовать креативные методы как основу творческого осмысления содержания гуманитарного знания. Такие методы строятся на актуализации дивергентного мышления, которое позволяет варьировать пути решения различных обществоведческих проблем, приводит к неожиданным результатам, т. е. фактически позволяет порождать множество разнообразных, оригинальных идей в условиях учебно-познавательной деятельности [3. С.12].

Обучение учащихся умениям дивергентного способа мышления осуществляется постепенно. Сначала можно предложить задания репродуктивного характера, носящие подготовительный характер. При этом необходимо давать точные указания по организации выполнения работы, сообщать цели и определять форму выполнения задания, указывать средства обучения, которые следует использовать, по возможности демонстрировать образец выполненной работы [2. С. 173].

Организация самостоятельной умственной работы учащихся должна также начинаться с оптимизации их мотивационных установок к выполнению подобной деятельности. В ней сочетаются как познавательные, так и ситуативные, и узколичностные мотивы, в том числе и мотивы-стимулы. Таким стимулом для старшеклассников в ходе учебно-познавательной деятельности на уроках обществознания является создание креативного продукта – дивергентных карт, опорных схем, которые представляют собой графическое отображение знаний, их логических и ассоциативных связей, актуализирующихся в процессе многомерного, нелинейного (дивергентного) мышления вокруг некоторого центрального понятия [1. С. 53].

Подобная работа находит свое продолжение в ходе занятий на элективных курсах по политологии и праву у преподавателей вуза, что позволяет глубже, с использованием научной методики, развивать креативные способности старшеклассников.

Принцип опережения, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития системы образования, перестройки учебных планов с точки зрения введения дополнительных учебных часов, направленных на углубление знаний старшеклассников, с целью развития интереса, увлеченности любимым предметом. Например, по обществознанию и истории помимо учебных часов ба-

зисного учебного плана проводятся элективные курсы по праву, по политологии, по истории, которые осуществляются преподавателями вуза, что позволяет расширить и углубить знания старшеклассников и привить им устойчивый интерес к гуманитарным дисциплинам, что, в свою очередь, способствует правильному выбору выпускником своей будущей профессии, а значит и формированию самоактуализирующейся личности, открытой к свежести оценок, к новизне, к подлинному пониманию своих возможностей.

К работе на элективных курсах приглашаются преподаватели вуза, обладающие способностью научить старшеклассников пользоваться различными методами научного исследования, имеющие большой потенциал научных знаний, обладающие опытом подготовки учащихся к научно-практическим конференциям, олимпиадам. Среди преподавателей есть и выпускники гимназии, которые за время обучения в вузе стали победителями студенческих олимпиад, интеллектуальных конкурсов, обладателями именных ректорских и президентских стипендий.

Принцип открытости системы взаимодействия школы и вуза требует от учебного заведения расширения деятельности путем привлечения к обучению старшеклассников профессорско-преподавательского состава вуза, с целью проведения семинаров, научно-практических конференций, иных разнообразных форм работы: дни факультета, участие в студенческих мероприятиях (например, археологические раскопки, рождественские праздники и т. д.). Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ. Так, например, в Институте истории и политических наук Тюменского государственного университета работает «Малый Истфак», в рамках которого выпускники школ могут побывать на лекциях преподавателей института, задать интересующие их вопросы, познакомиться с жизнью студентов Института.

Во взаимодействии школы с вузом принцип систематизации должен способствовать формированию у старшеклассников потребности в продолжении обучения на более высокой ступени, в саморазвитии, в проявлении готовности в решении новых проблем, в осознании своего жизненного опыта. В связи с этим гимназия ТюмГУ активно участвует в организации посещения гимназистами дней открытых дверей на факультетах Тюменского государственного университета и других вузов, в проведении классных собраний по теме «Куда пойти

учиться?» с участием представителей вуза и с использованием рекламных брошюр факультетов. Доброй традицией стало проведение классных и родительских собраний с целью ознакомления выпускников с правилами поступления в ТюмГУ в рамках сотрудничества с приемной комиссией университета.

Тесное взаимодействие школы и вуза позволяет быстрее и более успешно выпускникам адаптироваться в университете.

С 2000 по 2009 год гимназию ТюмГУ окончили 1125 человека, из них 236 медалистов. Продолжили обучение в Тюменском государственном университете 815 выпускников гимназии.

С целью отслеживания степени успешности обучения выпускников гимназии на различных факультетах, в институтах ТюмГУ был проведен анализ результатов обучения выпускников гимназии.

40–45 % гимназистов-студентов сдают сессии на «отлично». Общий процент гимназистов, имеющих «4» и «5», составляет порядка 80 %. Общая успеваемость выпускников гимназии 99 %, по университету – 85 %.

25 гимназистов, окончивших университет, обучаются в аспирантуре. Трое из них уже защитили кандидатские диссертации.

Хороших результатов добиваются выпускники гимназии, участвуя в университетских, межвузовских и Всероссийских олимпиадах и конференциях. В составе университетской команды половина победителей и призеров межвузовских олимпиад и конференций победителей – это выпускники гимназии, что свидетельствует о высоком уровне знаний, сформированном навыке исследовательской работы, умении использовать полученные навыки в процессе творческой деятельности.

В 2008 г. было проведено анкетирование выпускников гимназии, студентов с 1 по 5 курсы, в котором приняли участие 133 человека (примерно 30 % выпускников гимназии, обучающихся на данный момент в университете).

94 % опрошенных выпускников подтвердили, что их ожидания, связанные с выбором факультета для получения профессионального образования полностью либо частично оправдались.

На протяжении последних пяти лет выпускники гимназии добились звания «Уникум ТюмГУ». Это Владимир Катунцев (ИИиПН, 2004 г.), Андрей Семенов (ИИиПН, 2005 г.), Светлана Гуркова (ИИиПН, 2006 г.), Ирина Брагина (ИГиП, 2008 г.), которая в настоящее время делится своими знаниями и опытом с гимназистами, ведя электив-

ный курс по праву. Безусловно, такие преподаватели своим личным примером, разнообразием талантов привлекают внимание старшеклассников к вузу, способствуют демонстрации особого стиля университетского мышления, формированию устойчивого интереса к данному курсу и, прежде всего, к получению новых знаний.

В целом сложившаяся педагогическая система гимназии на основе профильного обучения и тесного сотрудничества с вузом оказалась эффективной в подготовке выпускников гимназии к обучению в университете. И главные результаты такого взаимодействия – это готовность учащихся к продолжению образования, сформированность мотивации учиться, совершенствоваться, развиваться и в учебной, и в профессиональной деятельности.

Примечания

1. *Дегтярев, С. Н.* Стратегия обучения на основе креативного инварианта: монография. Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2010. – 84 с.
2. *Дегтярев, С. Н.* Развитие креативного мышления учащихся с помощью дивергентных карт / «Воспитание элиты – проектирование будущего и ресурсы развития регионов страны» выпуск 3: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – СПб., 2009. – С.173–179.
3. *Хуторской, А. В.* Развитие одаренности школьников: Методика продуктивного обучения: Пособие для учителя. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 32 с.

Т. Ю. Жукова
г. Санкт-Петербург

СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА КАК НОВАЯ СФЕРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РОССИИ

Становление в России нового вида профессиональной деятельности «социальная работа», ее высокий общественный статус, быстро растущая потребность в соответствующих службах социальной защиты выдвинули подготовку профессиональных работников социальной сферы на одно из приоритетных мест в системе социального образования. Социальная защита населения нашей страны, ограничившаяся в начале 90-х оказанием социальной поддержки престарелым и инвалидам, предоставлением социальных выплат и льгот, претерпела существенные качественные изменения не только в самой кон-

цепции социальной работы, но и в подготовке необходимых кадров; нормативно-правовом регулировании вопросов, связанных с деятельностью социальных служб. Потребность в социальных работниках велика – это и школы, и службы занятости, и предприятия, и социозащитные учреждения, и государственные / негосударственные фонды.

Традиционно под термином «социальная защита» понимают многоуровневую систему экономических, правовых, организационных, медико-социальных, педагогических, психологических и других мер, направленных на реализацию прав и свобод личности в области социального обеспечения, гарантированность не только выживания, но и достаточного уровня и качества жизни, а также социальную помощь, осуществляемую в виде предоставления льгот и оказания адресной социальной помощи, меры государства по оказанию помощи отдельным социальным группам с целью сохранения их социального статуса и защиты от неблагоприятных факторов воздействия [4]. В настоящее время социальная защита представляет собой систему широкого набора мер, направленных на профилактику социального неблагополучия, поддержку социально уязвимых групп населения. В стране создана комплексная система социальной защиты населения, решающая задачи снижения социальной напряженности в обществе; оказания социальной помощи семьям, отдельным гражданам, попавшим в трудную жизненную ситуацию; адаптации населения к новым социально-экономическим условиям, социальной реабилитации граждан, в том числе несовершеннолетних, являющихся инвалидами; создания благоприятных условий для людей, нуждающихся в стационарном социальном обслуживании, а также во временном приюте; защиты прав и интересов детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, безнадзорных детей, профилактики правонарушений среди несовершеннолетних.

В России социальная работа как вид профессиональной деятельности была введена с 1991 г., а подготовка специалистов начата с 1992 г. Сейчас социальных работников готовят более 60 государственных вузов, а так же многочисленные коммерческие образовательные учреждения. Социальные работники, выполняя свою работу, способствуют социальным изменениям в обществе, решают проблемы взаимоотношений между людьми и реализуют права человека на достойную жизнь. Соответственно, специалист по социальной работе должен владеть знаниями не только непосредственно касающимися социальной сферы, но также знаниями в области экономики, социологии,

менеджмента, права, финансов. Подготовка такого рода специалистов требует огромного внимания к требованиям общества – социальный работник должен отвечать потребностям общества в целом, и каждой личности в частности. Поэтому государственный образовательный стандарт 3-го поколения отмечает необходимость формирования у социального работника таких профессиональных компетенций как: готовность к разработке и реализации социальных технологий, учитывающих особенности современного сочетания глобального, национального и регионального, специфику социокультурного развития общества; способность обеспечивать высокий уровень социальной культуры технологий социальной защиты слабых слоев населения, медико-социальной поддержки, благополучия граждан; готовность к посреднической, социально-профилактической, консультационной и социально-психологической деятельности по проблемам социализации, абилитации и реабилитации; готовность к обеспечению социальной защиты, помощи и поддержки, предоставлению социальных услуг отдельным лицам и социальным группам; готовность к предупреждению и профилактике личной профессиональной деформации, профессиональной усталости, профессионального «выгорания»; способность целенаправленно и эффективно реализовывать современные технологии психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи населения; способность к компетентному использованию законодательных и других нормативных актов федерального и регионального уровней; способность к осуществлению прогнозирования, проектирования, моделирования и экспертной оценки социальных процессов и явлений в области психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, медико-социальной помощи; способность учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы и т. д.

Одним из важнейших направлений, способствующих углублению различных форм социально-педагогического знания, является изучение, осмысление и анализ теоретического и практического наследия, накопленного в этих областях не только в нашей стране, но и в мире. Анализ международного опыта необходим для извлечения исторических уроков и осмысления перспектив совершенствования отечественной системы социальной работы и подготовки социальных работни-

ков и социальных педагогов при условии его творческой переработки с позиции национального и культурного своеобразия.

Сформировалось противоречие между старыми традициями социальной защиты, которые поддерживаются сложившейся практикой и новыми подходами к решению социальных проблем, которые пока что в большей степени развиваются в теории и стремлении использовать накопленный положительный зарубежный опыт.

Можно говорить о том, что проблеме организации, управления и структуры социальных служб и социальной защиты в целом уделяется недостаточное внимание, а, между тем, эффективно построенная организационно-управленческая структура дает и возможности для более согласованного взаимодействия всех отделов, служб и должностных лиц в соответствии с принятыми планами, и возможность самореализации работников, обеспечивающих развитие организации. Основная тенденция в развитии социальной работы и социальной педагогики заключается в том, что признание общностей и различий в представлениях о социальной работе и педагогике в различных странах и частях света приводит к выработке нового представления об этих областях знания. И это представление можно рассматривать как поли- и интеркультурное. Именно такое понимание социальной работы и социальной педагогики позволяет выйти за рамки ограниченных взглядов на мир и выделить самые существенные черты и особенности других культур и общественных традиций. И это важнейшая тенденция в международных исследованиях и обменах в области социальных наук. Речь идет о появлении и выработке нового поли- и интеркультурного знания, преодолевшего ограничения и скованность собственной культурной, исторической и общественной традиции. Этому новому знанию принадлежит будущее в социальной работе и социальной педагогике [1. С. 105].

Несмотря на то, что во всем мире социальная работа и социальная педагогика сталкивается с типичными для многих стран проблемами свертывания социальных программ, растущей бедности и социальной несправедливости, в каждой отдельной стране все же сохраняется местная специфика социальной работы и педагогики, которая продиктована политическим, экономическим, историческим культурным развитием. Эта специфика много раз демонстрировалась на примере Европы. Различия в системах образования, социального страхования, социально-политических условий и т. д. европейских стран подчас настолько велики, что те критерии оценки их эффективности и их

мероприятия, которые подходят Германии, вовсе не подходят Италии или Франции. Эти различия, несомненно, означают для социальной работы и социальной педагогики столкновения и конфликты с явлениями, типичными и характерными для каждого отдельного государства. Таким образом, необходимо осознать и понять опасности, связанные с незнанием или игнорированием локальных или национальных компонентов в социальной работе и педагогике и использовать эти различия для повышения эффективности работы в социальной сфере.

Рассматривая сложившиеся организационно-управленческие структуры социальной защиты в России, можно сказать о том, что в организациях преобладает стремление адаптироваться к сложившимся условиям, сохранить в неизменном виде привычную систему отношений внутри организации. В большинстве случаев можно наблюдать сопротивления инновациям (преимущественно со стороны линейных руководителей бывших советских организаций), которые из осторожности отвергаются ими как разрушительные, негативные или навязанные сверху [3. С. 38]. По мнению исследователей, динамичность социальных изменений порождает множество проблем, ведь из-за нехватки знаний, опыта и ключевых компетенций специалисты просто не будут справляться со своими обязанностями.

Можно утверждать, что специальность «Социальная работа» очень востребована в современном обществе как в России, так и в Европе. Сегодня перед специалистами в области педагогики, психологии, специалистов в области социальной работы и социальной педагогики встает вопрос о разработке эффективной системы подготовки бакалавров и магистров по направлению «Социальная работа», которая отвечала бы всем требованиям и компетентностям (профессиональным и общекультурным), предъявляемым к специалисту государственным стандартом 3-го поколения.

Примечания

1. Бауэр, Е. А., Борисенков, В. П. «Социальная работа и социальная педагогика в эпоху глобализации» // «Педагогика». – 2007. – №1. – С. 103–109.
2. Кузьмина, К. А. Трансформации модели семьи и потребностей в социальной защите в условиях социально-демографических и социально-экономических перемен // «Журнал исследований социальной политики». – 2008. – № 2. – С. 200–216.
3. Гончарова, Н. В. Интеграция линейного менеджмента в управленческую иерархию // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 37–46.
4. Экономический он-лайн словарь <http://www.vedomosti.ru/glossary/>

**ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ –
МНОГОУРОВНЕВОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В настоящее время можно выделить одну из тенденций развития системы профессионального образования – формирование и развитие региональных систем непрерывного профессионального образования.

Региональная система непрерывного профессионального образования обеспечивает:

- создание профессиональной среды, соответствующей способностям, потребностям и возможностям личности;
- многоступенчатость профессионального образования, в виде набора направлений с образовательными программами, имеющими различные сроки обучения; преемственности образовательных программ различного уровня, позволяющих осуществлять образование на протяжении всей жизни;
- распределение функций между образовательными учреждениями, предприятиями и организациями, входящими в образовательный комплекс;
- создание служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования таких, как адаптационные, диагностические, дидактические, психологические центры;
- качество профессионального образования путем развития эффективных систем управления качеством на уровне учреждений профессионального образования, национальном и общеевропейском уровнях, рационального сочетания академического качества и прикладного характера образовательных программ.

Развитие непрерывного профессионального образования является важным средством оптимизации интересов личности, общества и государства в условиях изменяющейся экономики и складывающегося рынка труда.

Процесс непрерывности образования может быть реализован по двум направлениям: по вертикали и по горизонтали. Под вертикальным направлением понимают обеспечение непрерывной подготовки, связанной с переходом из одной ступени профессиональной подготовки на другие более высокие, например, с уровня среднего профессио-

нального образования на уровень высшего профессионального образования. Реализация непрерывности образования по вертикали возможна в учебных заведениях, реализующих интегрированные учебные планы или в разных учебных заведениях, где дальнейшее обучение производится, как правило, в рамках сокращенных сроков обучения.

Под непрерывностью образования по горизонтальному направлению понимают углубление знаний, умений и навыков на одном из уровней профессионального образования (постоянное повышение своей профессиональной квалификации). Необходимость непрерывного образования по горизонтальной траектории вытекает из быстрой девальвации приобретенных знаний и умений. По специальностям, связанным с новыми информационными и другими передовыми технологиями, девальвация знаний и умений происходит очень быстро. За 3–4 года вносятся большие изменения в информационные системы или происходит их полное обновление.

В условиях развивающихся рыночных отношений фармацевтическая профессия становится все более востребованной. На фармацевтическом рынке преобладает число коммерческих организаций, которые дают неплохую прибыль. Заработная плата фармацевтических работников постоянно растет, и фармацевтическая профессия становится все более привлекательной. Все больше специалистов других профессий стремятся получить профессию фармацевта (провизора). В связи с увеличением количества аптек и других фармацевтических организаций в течение нескольких лет не снижается конкурс в средние и высшие фармацевтические учебные заведения.

Система непрерывного профессионального образования сориентирована сегодня на обеспечение высокого уровня квалификации и компетентности молодых специалистов, их конкурентноспособности.

Главной задачей в современных условиях реформирования практического здравоохранения и профессионального образования является подготовка компетентных специалистов, которые способны применять свои знания на практике в изменяющихся условиях и чья основная компетенция заключается в умении включиться в постоянное совершенствование профессиональной подготовки на протяжении всей профессиональной деятельности.

Уровень, эффективность и темпы реформирования здравоохранения в значительной степени обусловлены состоянием кадров, системой их профессионального образования. Среднее профессиональное образование фармацевтического профиля является самостоятельным,

качественно определенным уровнем профессионального образования, реализующим профессиональные программы базового и повышенного уровней, последиplomного и дополнительного обучения, обеспечивающего подготовку специалистов среднего звена.

Сфера фармацевтического образования находится в постоянной динамике, реагируя на изменения в практическом здравоохранении, адаптируясь к его повышающимся требованиям, вместе с тем, активно влияет на состояние здравоохранения, предопределяя и сами эти потребности.

В Свердловской области подготовку специалистов со средним фармацевтическим образованием осуществляет ГОУ Свердловский областной фармацевтический колледж.

В колледже сложилась система непрерывной подготовки специалистов.

1 уровень – работа со школьниками и будущими абитуриентами.

Преподаватели колледжа работают в МВСОУ «Центр образования» № 224 Орджоникидзевского района г. Екатеринбурга в профильных 10 и 11 классах, ориентированных на фармацевтическую специальность. Кроме этого, в колледже организованы и работают подготовительные курсы. Все слушатели подготовительных курсов поступают в колледж.

В течение трех лет совместно с аптечной сетью «Радуга» и депутатом Палаты Представителей Законодательного собрания Свердловской области А. В. Серебренниковым; Попечительским советом Полевского городского округа разработан и проводится конкурс «Я – Фармацевт» для учащихся 9–11 классов гг. Арамиль, Полевской, Ревда и Сысерть. Конкурс проводится в два этапа. На первом этапе конкурсанты должны выполнить конкурсные тестовые задания. На втором этапе проводится публичное заслушивание конкурсантов и выполнение ими творческих заданий. Все призеры олимпиады получают целевые направления для поступления в колледж.

2 уровень – реализация образовательных программ профессионального образования.

ГОУ СПО Свердловский областной фармацевтический колледж осуществляет подготовку специалистов по специальности 060108 «Фармация» по шести учебным планам образовательных программ профессионального образования базового и повышенного уровня.

- Базовый уровень очная форма обучения – на базе среднего полного (общего) образования – 2 года 10 месяцев;

- Базовый уровень очно-заочная (вечерняя) форма обучения – на базе среднего полного (общего) образования – 3 года 6 месяцев;
- Базовый уровень очно-заочная (вечерняя) форма обучения – на базе среднего медицинского образования – 2 года 6 месяцев;
- Базовый уровень очно-заочная (вечерняя) форма обучения – на базе среднего медицинского образования по специальности 060101.52 «Лечебное дело» квалификация «Фельдшер» – 1 год 6 месяцев;

В 2008 году, в целях реализации программы Губернатора Свердловской области «О комплексной программе социально-экономического развития территорий сельских населенных пунктов в Свердловской области на период 2008–2015 годов» («Уральская деревня»), начата подготовка специалистов – фельдшеров фельдшерско-акушерских пунктов и обще-врачебных практик с целью улучшения лекарственного обеспечения населения сельских населенных пунктов.

- Повышенный уровень очно-заочная (вечерняя) форма обучения на базе среднего профессионального образования по специальности 0601080.51 «Фармация» квалификация «Фармацевт» – 10 месяцев.

Обучение ведется по двум направлениям углубленной подготовки:

- организация и управление фармацевтической деятельностью;
- прикладная фармакология.

3 уровень – реализация последипломного и дополнительного образования.

В колледже работает отделение повышения квалификации фармацевтов. Обучение проводится по циклам, предусмотренным образовательным стандартом постдипломного обучения:

1. «Организация и управление в фармации»;
2. «Изготовление лекарственных форм»;
3. «Отпуск готовых лекарственных форм и изделий медицинского назначения»;
4. «Современные аспекты работы фармацевта».

Используются три формы обучения: очное, очное со стажировкой в аптечных предприятиях Свердловской области для лиц с перерывом в работе по специальности и дистанционная форма постдипломной подготовки по специальности для фармацевтов, регулярно обучающихся и сдающих квалификационный экзамен.

В перспективе разработка 4 уровня – взаимодействие с учреждениями высшего профессионального образования (ГОУ ВПО Уральская государственная медицинская академия, фармацевтический фа-

культет и ГОУ ВПО Пермская государственная фармацевтическая академия) по разработке и внедрению сквозных учебных стандартов образования.

Примечания

1. *Ахренов, В. Н.* Управление развитием образовательных программ в региональной системе непрерывного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 5. – С. 5–6.

2. *Ахренов, В. Н.* Системный подход к реализации непрерывного образования // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 6. – С. 2–5.

3. *Голуб, Л. В.* Управление развитием непрерывного профессионального образования // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 5. – С. 2–4.

4. *Мухаметзянова, Г. В.* Основные тенденции развития системы профессионального образования // Специалист. – 2009. – № 11. – С. 2–9; № 12. – С. 2–10.

Н. Р. Иванова

с. Кушнаренково,

Республика Башкортостан

ОБУЧЕНИЕ ПО-КУШНАРЕНКОВСКИ: В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

В марте 1990 года на Всемирном Форуме в Таиланде принята Всемирная декларация об образовании для всех (ОДВ). Наше село Кушнаренково, центр муниципального района, расположено на другом краю Земли, в 60 км. к северо-западу от Уфы. Но и нам близка Декларация ОДВ, которая провозгласила, что «каждый человек – будь то ребенок, молодой или взрослый – должен иметь возможность получить образование и пользоваться его плодами». Декларация призвала все страны сделать свои системы образования соответствующими запросам потребителей, адаптированными к их нуждам и потребностям, культурным и историческим условиям обучающихся.

В нашем селе проживает свыше 10 тысяч человек, в районе – более 29 тысяч, в основном башкиры (43,3 %), татары (39,7 %) и русские (14,1 %). В районе имеются представительства Педагогического университета, Восточного института экономики, гуманитарных наук, управления и права (ВЭГУ), Института современных технологий образования, педагогический колледж, сельскохозяйственный техникум, филиалы строительного техникума и Башкирского экономико-юридичес-

кого техникума, профессиональное училище, 48 общеобразовательных школ, из них 20 средних, 23 дошкольных образовательных учреждения, детская музыкальная школы, ДЮСШ, центральная районная библиотека, детская библиотека, культурно-спортивный комплекс, ДК, историко-краеведческий музей, мечеть, церковь.

С началом нового тысячелетия мир вступил в новую эпоху – **Эпоху знаний**. Обеспечить успешный переход к экономике и обществу, основанных на знаниях, призвана современная концепция **«Обучение в течение всей жизни» (LLL, Life Long Learning)**. Это — концепция, суть которой можно выразить одной фразой: «Учиться – это никогда не рано и никогда не поздно». Ее философия отвергает аксиому, что «Невозможно научить старую собаку новым трюкам». Согласно концепции LLL, классическое образование и обучение должны быть расширены до такой степени, чтобы включать в себя: *Все возрастные группы; Все навыки и области знаний и использовать: Все возможные способы*, для того чтобы: *Все и каждый имели возможность развиваться*. Разнообразные попытки решения этих проблем нашли отражение в содержании наиболее крупных международных инициатив и программ в сфере образования. Имеются в виду такие международные движения и концепции, как «Образование для всех» (ОДВ), «Десятилетие грамотности» ООН (2003–2012) для достижения целей всеобщего образования, концепция «Обучения в течение всей жизни» (LLL).

Наш Дом пионеров и школьников в системе дополнительного образования является преемником прежней организации внеклассной и внешкольной работы, внешкольного воспитания. Это тот базис, на котором выстраивается система, получившая в законодательстве название – дополнительное образование детей. Главное принципиальное отличие его от своего предшественника в том, что это образование ведется так же, как другие типы и виды образования, – по конкретным образовательным программам.

Основу содержания LLL определяют шесть ключевых положений:

1. *Новые базовые умения для всех*. Цель: обеспечение всеобщего и постоянного доступа к обучению для усвоения и обновления умений, необходимых для стабильного участия в обществе, основанном на знаниях. Дополнительное образование детей – необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Дополнительное образование формирует у ребенка самосознание, ощущение ценности собственной личнос-

ти, здесь ребенок может избавиться от привычки действовать только по подсказке. Он удовлетворяет свои творческие потребности, развивает интересы, усваивает знания в том темпе и объеме, которые ему позволяют его индивидуальные способности. Дополнительное образование детей создает юному человеку условия, чтобы полноценно прожить пору детства. Ведь если ребенок полноценно живет, реализуя себя, решая задачи социально значимые, выходит даже в профессиональное поле деятельности, то у него будет гораздо больше возможностей достичь в зрелом возрасте больших результатов, сделать безошибочный выбор.

2. *Увеличение инвестиций в человеческие ресурсы.* Цель: значительное повышение объема инвестиций в человеческие ресурсы. Дополнительное образование детей многообразно, разнонаправлено, наиболее вариативно. Известно, что Закон РФ «Об образовании» не определяет дополнительное образование детей как действующее в рамках стандартов. Содержание дополнительного образования не стандартизируется – оно безбрежно: работая с ребенком в соответствии с его интересами, его выбором, мы можем идти и вширь, и ввысь, и вглубь. Основное содержание дополнительного образования детей – практико-ориентированное, деятельность: здесь ребенок действует сам в ситуации поиска, получает знания из взаимодействия с объектами труда, природы, с культурными памятниками и т. д.; создаются ситуации, когда ребенку нужно самому извлечь знания из окружающего мира. Дополнительное образование детей – исключительно творческое, потому что побуждает ребенка находить свой собственный путь.

3. *Инновации в преподавании и обучении.* Цель: разработка эффективных методов преподавания и обучения и создание среды для реализации всеохватывающего обучения в течение всей жизни. Современным детям уже не требуется объяснять, что изменились представления о монополии школы на формирование личности ребенка; растет престиж учреждений дополнительного образования детей, расширяется их образовательный потенциал; появляются новые экологические ниши, в которых находят себя «неудобные» (нестандартные) дети.

4. *Оценивание обучения.* Цель: значительное улучшение механизмов, за счет которых можно понять и оценить участие в обучении и его результаты, особенно в неформальном и спонтанном образовании и обучении. Система дополнительного образования детей переживает период становления. Не имея государственных требований, обязательных для исполнения, она наделена правами самостоятельного оп-

ределения смыслов и ценностей своей деятельности, исходя из интересов детей и с учетом специфики свободного времени. Ценность дополнительного образования детей в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает ребятам в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте – в школе.

Дополнительное образование детей дорожит индивидуальным творчеством ребят: ведь все эти знания для школьников лично значимы. Через это открытие они открывают мир и находят свое место в нем.

Ребенок в дополнительном образовании постигает самую главную в жизни вещь, ищет смысл жизни и возможность быть. И, конечно, с открытием каждого нового образовательного учреждения дополнительного образования детей расширяется (увеличивается экологическое пространство жизнедеятельности детей) пространство детского благополучия.

5. Переосмысление роли профессиональной ориентации и консультирования: упрощение доступа каждого человека к качественной информации, консультированию и учебным возможностям во всей Европе и в течение всей жизни. Постоянное увеличение продолжительности начального, среднего и высшего образования (от 14 до 18 лет, в зависимости от страны) выдвигает на передний план в качестве основной, краеугольной способности и характеристики личности – способность постоянно учиться.

6. Приближение обучения к пользователям. Цель: предоставление возможностей LLL как можно ближе к учащимся, по месту их жительства, с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Много лет МБОУ ДОД «Дом пионеров и школьников» в Кушнаренково работал и работает в авральном режиме. Стремясь оказать более широкий спектр услуг, учреждения открывают объединения на базе других образовательных учреждений (непосредственно в школах), максимально приближая их к месту жительства детей. Здесь педагоги работают по семи основным направлениям: эколого-биологическое; художественно-эстетическое; культурологическое; спортивное; естественнонаучное; туристско-краеведческое. Проводится великое множество мероприятий, концертов, конкурсов. Воспитанники постоянно участвуют во всевозможных детских конкурсах республиканского и федерального значения. Занятия в учреждениях проводятся в основном во второй половине дня.

В целом, «Обучение в течение всей жизни» – это обучение: *Всех, Всему, Везде, В любом возрасте*. «Обучение в течение всей жизни» предполагает предоставление каждой личности возможности реализации своего потенциала, во всех возрастах, вне зависимости от места и времени и иных обстоятельств: на работе, в школе, в университете, в детском саду и яслях, дома и даже по пути с работы домой, используя все возможные каналы и способы и методы обучения.

Наш опыт показывает, что дополнительное образование детей оказалось значительно сильнее и шире, чем задумывалось при создании. Несмотря на то, что сегодня дополнительное образование детей несет на себе отпечаток прошлого отношения к нему, в нем появляются совершенно новые черты.

Во-первых, развернулась целая сеть учреждений дополнительного образования детей и появилось бесчисленное множество дополнительных образовательных услуг.

Во-вторых, дополнительное образование детей приобрело гибкость, невероятную для такой консервативной сферы, как образование и педагогика.

В-третьих, отмечается явная тенденция к дальнейшему интенсивному развитию и экстенсивному росту сферы действия дополнительного образования детей.

Образование для всех на протяжении всей жизни – современный приоритет времени. В настоящий момент практическая реализация концепции «Обучение в течение всей жизни» является единственной действенной «антикризисной программой», «программой выхода из кризиса» как для отдельно взятой личности, так и для бизнеса, а значит и страны в целом.

С. В. Иванова, Н. С. Громова
г. Екатеринбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ – ОСНОВА КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

На современном этапе развития общества система образования Российской Федерации находится в состоянии обновления, происхо-

дит координирование деятельности образовательных учреждений нашей страны с вузами стран – участниц Болонского процесса. Это, однако, не означает, что технологии обучения у нас изменятся полностью. Останутся определенные наработки, будет внедряться передовой опыт отечественных и зарубежных педагогов, начнется массовое изучение передового педагогического опыта. Многие из существующих сегодня подходов будут использоваться в течение нескольких лет.

Педагогическая деятельность, как и любая другая, состоит из конкретных действий, которые производятся в определенной последовательности, поэтому термин «технологии» органично вошел в профессиональную педагогическую терминологию, сохранив основное значение и приобретя некоторые дополнительные толкования. Считается, что в течение профессиональной деятельности преподавателя, составляющей в среднем 25 лет, смена технологий происходит примерно каждые 5 лет.

Процесс познания у каждого человека происходит индивидуально, в силу чего одни сложнее воспринимают гуманитарные дисциплины, требующие самостоятельных рассуждений, творческого подхода и достаточных временных затрат при аналитической деятельности, другие – не способны изучать математику, так как эта наука достаточно абстрагирована, рассчитана на умения строить аналогии и использовать в работе схемы.

Для того чтобы молодые люди гармонично и адекватно развивались, необходимо целенаправленно воздействовать на процесс формирования личности, так как любое образовательное учреждение – это не только и не столько организация, дающая определенный набор знаний и умений в профессиональной сфере, но и своеобразная «школа жизни». В процессе вузовского образования реализуется целый ряд задач, ведущее место в котором занимают формирование системы знаний и умений в сфере профессиональной деятельности, социализация индивида и адаптация его к условиям «взрослой жизни».

Ведущим продолжает оставаться развивающее обучение, в основе которого лежит идея приоритетного формирования теоретического знания перед эмпирическим. Сущность развивающего обучения заключается в следующем:

1. Студент из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной деятельности, т. е. не получает готовых сведений, а самостоятельно добывает знания. Увеличение объема часов на самостоятельную работу в новых учебных планах свидетельство

того, что российская система образования переходит от репродуктивного обучения к развивающему.

2. Основой развивающего обучения является формирование механизмов мышления, а не эксплуатация памяти студентов.

3. Процесс обучения должен строиться на приоритете дедуктивного способа познания – от общего к частному, на обобщениях и анализе. Это не исключает использования индуктивного способа, просто сокращает его применение в профессиональном образовании.

4. Учебный процесс проектируется таким образом, чтобы студент усваивал материал в единстве эмпирического и теоретического знания, когда вся теоретическая информация закрепляется в процессе практических тренировок.

За пределами институтских стен выпускник должен быть не только востребован как компетентный специалист, но и конкурентоспособен, поскольку работодатель зачастую отдает предпочтение работникам, умеющим общаться, находить подход к людям, не всегда ориентируясь на более высокую профессиональную квалификацию. Умения и навыки, полученные в ходе теоретической и практической подготовки специалиста, позволяют только наметить основное направление дальнейшей деятельности, однако, способность применять данные умения в реальных нестандартных ситуациях определяется личностными характеристиками индивида. В период кризиса, когда количество рабочих мест сокращается, а требования к специалистам повышаются, развивающее обучение является инструментом подготовки востребованного специалиста.

При использовании приемов и методов развивающего обучения изменяется позиция преподавателя и студента, система оценки знаний: вместо оценки за подобию, за качественное копирование прочитанного материала выставляется оценка за понимание, за активную жизненную позицию, за умение отстаивать свое мнение.

Для того чтобы обеспечить рынок конкурентоспособными специалистами, вуз должен особое внимание уделять разностороннему воспитанию студентов, активному вовлечению их в межличностные отношения, формированию умения работать в команде, развитию у молодых людей коммуникативных навыков.

В основе многих творческих технологий в педагогической деятельности лежит развивающее обучение. В частности – технологии проблемного обучения.

Основная задача проблемного обучения заключается в построении учебной деятельности через решение учебных задач. Проблемная организация учебного материала возможна в нескольких формах: проблемный вопрос, проблемная задача, проблемное задание и проблемная ситуация. Проблемный вопрос отличается от репродуктивного тем, что он требует многоступенчатой познавательной деятельности, мысленного поиска, исследования, эксперимента, а не дословного воспроизведения услышанного на лекции или прочитанного в учебнике материала.

Проблемная задача требует особых условий своего исполнения: времени, дополнительной информации, умений и т. д. Примером проблемной задачи могут служить лабораторные работы, установление причинно-следственной связи, определении преемственности между фактами.

Проблемное задание – это более сложная форма организации учебного материала, предназначенная для самостоятельного выполнения, основанная на познавательно-поисковой деятельности.

Проблемная ситуация является комплексной формой, объединяющей все предыдущие. В процессе ее разрешения у студентов возникает состояние интеллектуального затруднения, перед ними как будто встает препятствие для хода мысли. Это состояние умственного напряжения создается специально. В ходе работы над проблемой активность педагога будет зависеть от степени подготовленности студентов к проблемному обучению: если указанная технология только вводится, преподаватель может вмешиваться в ход разрешения проблемы. На более поздних этапах преподаватель становится все более пассивным, и его роль в основном сводится к работе консультанта и координатора.

Российская педагогика много лет была авторитарной: преподаватель излагал истины, которые не подлежали обсуждению, обучение велось по одному учебнику, что исключало вариативность толкования фактов, главным критерием оценивания ответа студента была лекция преподавателя, поэтому ответ должен был быть к ней максимально приближен.

Современная педагогика из дидактической, стремящейся передать некую сумму знаний и апеллирующей преимущественно к памяти обучаемых, становится педагогикой динамичной, что означает развитие самостоятельного и творческого мышления, эмоциональную тренировку, развитие индивидуальности. Этим объясняется развитие технологии игрового обучения.

Дидактическая игра – это форма организации учебных занятий, направленная на моделирование будущей профессиональной деятель-

ности студентов. В процессе занятия-игры изучение материала происходит через деятельность, а это значит, что в максимальной степени могут быть решены вопросы политехнического обучения, межпредметных связей, сближения теории с практикой, наиболее полного раскрытия граней профессионального мастерства и перспектив развития профессии. В отличие от проблемного обучения игровое при профессиональной подготовке применяется намного чаще. Особенно успешно применяется данная технология при закреплении практических навыков в подготовке к работе будущих представителей правоохранительных органов – проигрываются судебные процессы, ход допросов, проведение следственно-розыскных мероприятий и др.

Преподаватели чаще всего в практической деятельности используют три вида дидактических игр:

- ролевые игры, которые носят театрализованный характер, связаны с распределением ролей и выполнением определенных практических действий;

- ситуативные игры, связанные с разбором и анализом конкретных ситуаций, они чаще носят дискуссионный характер;

- проектировочные игры – разработка, обоснование конкретных проектов, защита их, практическая апробация.

Последняя разновидность игр в зарубежной педагогике выделяется отдельными педагогами в самостоятельный метод, который получил название «метод проектов». Это один из самых популярных методов профессиональной педагогики, который, надо полагать, с вхождением России в Болонский процесс станет и одним из довольно распространенных методов отечественной педагогики.

В Америке и ряде стран Европы получила широкое распространение технология «обучение в сотрудничестве», известная среди преподавателей и как система обучения в малых группах. Она имеет свою специфику и может быть успешно использована в профессиональном обучении. Данная технология имеет несколько разновидностей:

- при делении учебной группы на подгруппы из 5–6 человек преподаватель по-разному определяет задачи каждого объединения. Это может быть одна проблема, поделенная на разные аспекты, доказывать которые должны представители отдельных подгрупп;

- на каждую малую группу может быть возложена задача решения всей проблемы в целом, тогда участники ее имеют право советоваться с коллегами других малых групп.

По результатам самостоятельной подготовки учебного материала представители всех малых групп излагают добытую и осмысленную ими информацию в учебном коллективе, после чего преподаватель проверяет качество усвоенного материала в форме теста. Каждая подгруппа при таком контроле несет ответственность за качество изложенного материала.

Рассмотренные нами технологии носят творческий характер, направлены на развитие самостоятельности студентов и освоение ими различных видов познавательной деятельности. При применении указанных технологий педагоги чаще всего используют методы активного обучения, которые заключаются не в повышении двигательной активности студентов, а в разнообразии видов их умственной деятельности.

Развивающему характеру обучения способствует и более эффективное использование структуры занятия, оптимизация, индивидуализация, активизация обучения. Это означает наиболее удачное сочетание компонентов занятия, перепланировку времени, использование ТСО, совершенствование техники преподавания.

Мы знаем, что планируется переход на обучение студентов по образовательным программам, приоритетное значение в таком случае приобретает лично ориентированная педагогика, предполагающая не только усвоение студентами определенного объема информации, но и развитие личности будущих специалистов.

В качестве примера развивающего обучения хочется привести языковые дисциплины. Это дисциплины, которые наряду с профессионально ограниченными умениями формируют основные качества личности, позволяют сформировать мировоззрение, прививают навыки культурного общения. Педагоги, преподающие языковые дисциплины, в том числе и в нашем институте, используют различные способы и методы передачи информации: формульные, описательные, иллюстративные, визуализированные, широко применяют интегративный метод, метод погружения в среду носителей или ролевые игры и т. д. Такое многообразие позволяет не только влиять на разные источники восприятия у человека, но доводить информацию до разных типов людей (визуалов, аудиалов, кинестетиков) и людей разных темпераментов (сангвиников, холериков, флегматиков и меланхоликов). Роль языковых дисциплин нельзя недооценивать, так как наравне с официальными документами, удостоверяющими личность человека и определяющими его статус в обществе, каждый человек имеет и языковой паспорт личности. Испортив один раз свой языковой порт-

рет, сформировав в глазах окружающих неверный образ, молодой перспективный человек не сможет трансформировать его в дальнейшем и изменить отношение к себе.

Современные педагогические технологии в обучении предусматривают развитие не столько преподавательской деятельности, сколько учебной. Для того чтобы студент стал конкурентоспособным специалистом в будущем, он должен научиться учиться – добывать знания, работать с документами, специальной литературой, анализировать получаемую информацию, формировать свое мнение, излагать и отстаивать его. Именно поэтому профессиональная ценность педагога определяется не общим объемом изученной им лично информации, а умением организовать учебную деятельность студентов.

В Российской Федерации создана Федеральная программа по развитию образования, которая внедряется с целью корректирования педагогической деятельности в профессиональных образовательных учреждениях страны и координирования ее с деятельностью вузов стран, входящих в Болонское соглашение, следовательно, объектом пристального изучения отечественных преподавателей должны стать наиболее распространенные образовательные технологии Запада. Эти технологии сориентированы на увеличение объема самостоятельной работы студентов, на повышение занятости обучаемых в рамках учебного занятия, на совершенствование процесса обучения и воспитания, что автоматически приведет к улучшению результатов указанной деятельности и введению инноваций в учебный процесс.

Вступление России в Болонский процесс и ее предполагаемое участие в общеевропейском образовательном пространстве сделали еще более актуальной проблему инновационных подходов к организации, проведению и оцениванию образовательного процесса в профессиональной школе. Когда началось реформирование и модернизация Российской системы образования, выяснилось, что большинство обучающихся в нашей стране не способны к инновациям и восприятию новейших технологических достижений, так как имеют низкий уровень развития общеучебных навыков и умений и у них наблюдается снижение мотивации к самообразованию и саморазвитию.

В связи с этим на передний план выдвигается задача обучения преподавателей современным педагогическим технологиям в учебно-воспитательной деятельности, а поскольку развивающее обучение уже зарекомендовало себя во многих странах как способ качествен-

ной профессиональной подготовки специалистов, изучение и внедрение данной технологии в педагогический процесс – задача первой важности каждого профессионального образовательного учреждения.

Н. Ю. Игнатова

г. Нижний Тагил

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ: «СИГНАЛ К ЗАКРЫТИЮ»?

По всей видимости, в настоящий момент при всем разнообразии подходов и технологий существующая система высшего образования в России достигла предела эффективности. Попытки накачать систему деньгами в начале XXI в. оттянули момент, когда стало очевидно, что используемые подходы не способны обеспечить не только конкурентоспособность выпускников вузов, но и конкурентоспособность страны. Декларируемое «разнообразие» подходов обернулось бедностью стратегий. Создание федеральных университетов может быть запоздалой акцией тогда, когда наукоемкая экономика и образование стали двигаться в противоположном направлении к самому головкружительному разнообразию альтернатив. Призывы к реальным действиям по переходу к «новому» высшему образованию натываются на раздражение руководителей и преподавателей вузов. Написаны сотни работ о том, каким должны быть высшее образование в современной России, но при этом пишущие исходят из следующих допущений:

1) принципиальное отождествление сущности информационного общества с сущностью индустриального общества;

2) модернизация образования не предполагает кардинальное изменение его содержания, поскольку для существования культурной идентичности России важно «сохранить великие традиции высшего образования».

Информационное общество меняет онтологию образования, так как меняется топос и темпоральность человека¹. В информационном обществе наблюдаются перемены на уровне глубинной основы вре-

¹ Игнатова Н. Ю. Человек взрослый: философско-антропологический анализ. Нижний Тагил, 2005. С. 83–96.

мени, проявляющиеся в десинхронизации процессов в действительной и виртуальной реальности. В системе высшего образования все более ощущается разрыв между высокоскоростным потоком информации в виртуальном секторе образования (дистанционном образовании) и медленным течением времени в традиционном образовательном процессе. Непрерывное высшее образование сегодня должно пониматься как плюральная, неравновесная система, обладающая такими характеристиками как волатильность (изменчивость), генеричность и принципиальная «сложность» (complexity) внутренних процессов, существование которых задается network logic (сетевой логикой).

В высшем образовании как таковом сегодня можно выделить следующие тенденции:

1. появление наряду с образовательными **локальностями** виртуального образовательного пространства **струн и потоков**, т. е. образования буквально размытого, разлитого, утратившего четкие границы (дистанционном образовании);

2. укорочение временных и пространственных связей между участниками образовательного процесса. В информационную эпоху Long life Education оборачивается не увеличением сроков пребывания человека в системе образования, как это понималось в индустриальном обществе, а виртуализацией пространства и времени образования;

3. пространственные сдвиги в размещении образовательных центров (уменьшение зависимости от прежнего имперского деления на столичное и провинциальное образование);

4. глобализации образования. Усиливается внутренняя конкуренция между вузами одной страны, которая дополняется внешней конкуренцией между странами за образовательные ресурсы. Внутренняя и внешняя конкуренция усиливается не только в сфере известных и традиционных для высшего образования образовательных программ, но и в сфере инноваций. Проявляется это в том, что участники рынка образовательных услуг (образовательные учреждения) быстро реагируют на изменение спроса. Капитал на рынке образования работает так же, как и капитал на рынке финансовых активов, т. е. приобретает черты флэш-рынка.

Современное общество переживает тотальное обращение к наукоемкой экономике. Наукоемкая экономика появляется как следствие распространения постоянно меняющихся баз данных, информации и знаний, которые требуют совершенно новой информационной инф-

раструктуры. Высшее образование в информационную эпоху также предполагает формирование принципиально новой информационной инфраструктуры для ведения образовательного процесса. Следовательно, сегодня можно говорить о появлении наукоемкого высшего образования.

Изменения касаются не только инфраструктуры высшего образования, но и способов управления этой системой. Фактически управление образовательным процессом ведется через информационную систему, которая обеспечивает непрерывную связь между преподавателем, администратором и студентом в режиме on-line (дистанционное образование на платформах типа Moodle). Дистанционное образование на образовательных платформах типа Moodle обеспечивает умножение способов доступа студентов к образовательным ресурсам. Образовательная платформа типа Moodle одновременно сканирует сотни обучающихся пользователей, чтобы выявить малейшие колебания в выборе той или иной образовательной траектории, осуществляя контроль и поддержку в считанные минуты, фактически создавая «ментальное» образование. Появляется возможность для реального, а не желаемого функционирования индивидуальной образовательной программы.

Трансформация онтологии образования многими преподавателями и администрацией вузов воспринимается как угроза самому существованию системы. Преподаватели не приспособились к результатам обучения студентов в виде информационных ресурсов, закачанных в систему. Неосязаемость результатов деятельности студентов, их особая невещественность оборачивается ложным представлением о том, что образование совершается как бы без усилий со стороны самого студента. Администрация вуза делает те же выводы в отношении преподавателя, управляющего образовательной деятельностью студента в виртуальном пространстве и времени, а не в непосредственной близости от него, не в аудитории. Возникает иллюзия безличности характера образования, описанная специалистами как эффект формирования надперсональной личности². Этот феномен отражает кардинальный сдвиг в образовании, переход от старой бумажной инфраструктуры к новой информационной инфраструктуре, возможной благодаря действию IT-технологий и web-практик. Руководство вузов оказывается не способным регулировать сверхбыстрые сети виртуаль-

² Грамыко Ю. Интернет и постмодернизм // <http://data.force.net/~metuniv/cons.or/>

ного образования. Виртуальный образовательный процесс может «стереть в пыль» действительный сектор высшего образования. Фактически уже сейчас можно сказать, что традиционное вузовское образование переживает «сигнал к закрытию» (Э. Тоффлер)³.

Результатом отсутствия баланса и синхронности между виртуальным и действительным секторами высшего образования может стать десинхронизация онтологии образования. Поэтому необходимы специальные управленческие усилия по поддержанию виртуального кластера системы образования и оптимального баланса между секторами виртуального и действительного образования.

В конце XX века человечество совершило прыжок от вещной экономики к экономике неосязаемой. Возникновение и мгновенное упорочение неосязаемых факторов образования многими участниками образовательного процесса осталось незамеченным потому, что образование со времен Аристотеля трактуется как возвышение Духа. С другой стороны, система высшего образования обладает сильной инертностью. Поэтому виртуальный сектор системы высшего образования не занимает ведущих позиций в становлении наукоемкой экономики в России.

Виртуализация образования выражается в развитии неосязаемости нематериальных активов образования. Для системы высшего образования (как и для мировой экономики) сегодня характерен сдвиг в сторону продукта с растущей прибавочной стоимостью. Речь идет о том бурно развивающемся и быстро «надувающимся» кластере экономики, который выражен в понятии «е-экономика». В образовании используется понятие e-learning. Данная стратегия требует все большей неосязаемости, т. е. использования виртуального времени и пространства (IT).

На первый взгляд сегодняшнее e-learning кажется хаотичным. Но это утверждение – скрытая ложь: в e-learning действует тот же самый паттерн демассификации и диверсификации, который существует в производстве, средствах массовой информации и социальной сфере. Диверсификация экономики – это выделение наукоемкой экономики и низкотехнологичного сектора производства. В образовании происходят аналогичные процессы. Выделяются две зоны: наукоемкое, высокоценное, конкурентоспособное высшее образование и малоценное низкотехнологичное традиционное высшее образование как производство дешевой неконкурентоспособной рабочей силы.

³ Тоффлер Э. Революционное богатство. М., 2006.

Неосвязаемость современной экономики проявляется еще и в том, что в ней работают неосязаемые «дикие» деньги – некие бонусы, очки, зарабатываемые покупателями или потребителями той или иной продукции. Фактически внутри фирм бонусы потребителей действуют как параденьги или квазиденьги. Ими можно воспользоваться, например, для того чтобы приобрести новый товар или услугу. Если эксперты прогнозируют смерть наличных денег в ближайшем будущем, почему не предположить что-то похожее относительно системы высшего образования? Подобные процессы сопровождают функционирование Болонской системы высшего образования Евросоюза в виде кредитов, условных очков, заработанных студентом и «принимаемых к оплате», востребованных во всей системе в целом. Причем в некоторых случаях эти условные очки могут стоить дороже, чем реальные деньги. Таким образом, неосвязаемость образования – следствие общего нарастания неосязаемости экономики и неосязаемости денег.

Еще большие возможности виртуального сектора высшего образования обеспечат следующие факторы:

- 1) новые технологии проверки идентичности пользователя (вроде биометрических паспортов);
- 2) новые беспроводные технологии;
- 3) радикальные процессы миниатюризации носителей информации.

Образовательный процесс предстает не последовательным линейным перемещением знаний в пространстве и времени, но стратегией синхронизации времени. В этом случае не нужно ждать, когда завершится одна часть образовательного процесса, чтобы приступить к следующей. Необходимо производить их одновременно и уметь что-то пропускать и быстро объединять.

Создать систему дистанционного обучения в вузе – самая легкая часть дела. Гораздо труднее преодолеть множество препятствий нетехнологического характера.

Дистанционное обучение – не единственная технология, которая вносит реальный вклад в наукоемкую экономику России. Меры пока носят точечный характер и недостаточно системно интегрированы. По мере того, как все больше фрагментов наукоемкого образования будут находить свое место, и они будут все теснее взаимодействовать и усиливать эффективность друг друга, их совокупное воздействие будет возрастать кумулятивно, если не экспоненциально, как это уже происходило в прошлом. Откладывать нельзя и совершить прорыв в будущее прежними технологиями высшего образования невозможно.

Нельзя говорить о наукоемкой экономике в России, пока подавляющее количество выпускников вузов обучается с помощью низкопроизводительных технологий, т.е. не формирует необходимый уровень конкурентоспособности.

С. В. Ильинский
г. Санкт-Петербург

ПРИОРИТЕТЫ НОВОЙ СИСТЕМЫ ПОИСКА, ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ: ПРЕДМЕТНЫЕ ОЛИМПИАДЫ

Летом 2006 года Президент РФ В. В. Путин поручил межведомственной рабочей группе совместно с Российской академией наук и Общероссийской общественной организацией «Российский союз ректоров» разработать и внести в установленном порядке предложения по развитию системы отбора, подготовки и привлечения к научной деятельности талантливой молодежи, поддержки научно-технического творчества школьников, студентов и молодых ученых. Уже через два года Президентом РФ Д. А. Медведевым была предложена образовательная инициатива «Наша новая школа», в которой отмечается необходимость построения разветвленной системы поиска и поддержки талантливых детей, а также их сопровождения в течение всего периода становления личности. А в январе 2010 года на заседании Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике и открытии Года учителя в Российском государственном педагогическом университете им. А. И. Герцена затронутая ранее тема получила продолжение, когда было отмечено, что вышеупомянутые талантливые дети должны обладать современным инновационным мышлением и быть способными к тому, чтобы развивать «умную экономику, экономику, основанную на знаниях». Ректором РГПУ им. А. И. Герцена, академиком РАО Г. А. Бордовским и всеми участниками мероприятия данная инициатива была поддержана. Таким образом, мы можем говорить о поиске, выявлении и поддержке одаренности, как об одной из приоритетных целей российского образования. Одним из путей решения данной проблемы могут выступать предметные олимпиады школьников, в том числе и по географии. [2, 5]

Рассмотрим более глубоко понятие одаренности. Мы соглашались с идеями известного психолога А.Н. Матюшкина, которым выявлены основные структурные элементы одаренности, где наиболее общей характеристикой и структурным компонентом творческого потенциала школьника являются познавательные потребности, выражающиеся в форме исследовательской поисковой активности, обнаружения нового в обычном. [3]

Следующим важнейшим структурным компонентом одаренности является проблемность, выражающаяся в поиске противоречия и решения проблемы. Преимуществом творческого пути решения проблемы является избежание общепринятых решений, исследования проблемы, выдвижения множества гипотез. Творчество, как правило, характеризуется оригинальностью, выражающей степень непохожести, нестандартности, неожиданности решения среди других стандартных решений. Одаренные дети значительно быстрее находят решение проблемы. С другой стороны, это решение не всегда понятно проверяющим. Для одаренных детей характерен подчас ясный только им метод решения той или иной задачи, основанный чаще всего на отступлении от традиционного алгоритма выполнения задания.

Еще одним структурным компонентом одаренности является оценочная функция, т. е. умение оценивать географические процессы и явления. На основе оценки делается выбор и принимаются решения. Способность к оценке включается и возможность понимания собственных и чужих мыслей и поступков. [3]

И. С. Лейтес в своих трудах выделяет три большие группы одаренных детей, мы разделяем его позицию: [1]

1. Школьники с ускоренным умственным развитием. Для них характерен высокий уровень интеллекта, ускоренное развитие которого всегда связано с высокой умственной активностью и познавательной потребностью. Ответы таких детей всегда неординарны и отличаются широтой и глубиной содержания ответа.

2. Ученики, у которых при обычно уровне интеллекта обнаруживается особая расположенность к какому-либо отдельному предмету (например, к географии) или группе предметов (география–биология–история). В этом случае они превосходят своих сверстников легкостью, с какой им дается специфика материала, углубленностью познавательного интереса. Часто сфера их познавательных интересов находится за пределами школьной программы (геоморфология, геогра-

фия религий, этнография, геодезия). Ответы таких детей отличаются глубиной раскрытия вопроса.

3. Дети, отличающиеся особыми качествами отдельных психических процессов (богатство воображения, наблюдательность, уникальная память). Как правило, такие школьники не проявляются интереса к изучаемому предмету, обладают потенциальными признаками одаренности, которые следует развивать.

Поэтому основной задачей учителя является выявление учащихся, проявляющих склонности к любой из интересующих его наук, в том числе и к географии. Выявление склонностей осуществляется посредством олимпиад, турниров, в которых познание совершается совершенно свободно, по внутреннему побуждению. Психологические черты, проявляющиеся в этом возрасте, – упорство, независимость, желание разобраться в научной проблеме – благоприятствуют развитию творческих возможностей. Психологи в своих работах отмечают, что в творческой деятельности важное место занимают эмоциональные факторы, «психологический климат», образующийся на олимпиаде. Психологические черты этого возраста – упорство, независимость суждений, желание разобраться в проблеме – благоприятствуют развитию творческих возможностей [3].

В некоторых европейских странах (Франция, Испания, Португалия) на законодательном уровне понятие одаренные (талантливые) дети выделяется в специальном разделе «обучающиеся с особыми потребностями», что, несомненно, говорит о важном значении данной категории в социально-экономическом развитии этих государств. Так, например, в Кодексе образования Франции предусматривается специальная система «вознаграждения за успехи в учебе» для талантливых обучающихся. В Великобритании с конца прошлого века действует Национальная программа развития образования одаренных и талантливых обучающихся, включающая национальные стандарты обучения для одаренных и талантливых детей, организацию летних школ для лучших учеников. В Китае в Законе «О высшем образовании» предусматриваются меры, направленные на организацию образования для одаренных и талантливых детей. Более того, закон предусматривает вопросы подготовки учителей-наставников талантливых детей. Система поддержки одаренных учащихся действует также в США, Германии, Австрии и других странах. В Российской Федерации находится на стадии подготовки статья 166 Федерального закона «Об образовании», где для школьников предусмотрены следующие виды сти-

мулирования участия в олимпиадах: специальные государственные стипендии, развитие системы специализированных лицеев и гимназий, школ интернатов, домов детского творчества, предметные школы и факультативные кружки, индивидуальная образовательная траектория, преимущества при поступлении в ведущие высшие учебные заведения страны, а также при переходе на следующую степень образования. «Традиции проведения интеллектуальных соревнований в России имеют глубокие корни. Во все времена они являлись «социальным лифтом» для детей, молодежи, способствовали раскрытию уникальных талантов», – отметил в своем докладе «Основные направления развития системы интеллектуальных соревнований детей и молодежи», представленном на Всероссийском семинаре-совещании организаторов олимпиад школьников в феврале 2010 года в Звенигороде ректор МГУ, академик РАН В. А. Садовничий, возглавляющий Союз Российский совет олимпиад школьников. В данный момент в РФ разрабатывается Федеральная целевая программа «Талантливые дети», основными направлениями которой являются систематизация проектов поддержки талантливых детей, внедрение сетевых моделей образования талантливых обучающихся, грантовая поддержка лучших предметных олимпиад и других конкурсных мероприятий. [4, 5]

Основными приоритетами развития системы интеллектуальных соревнований детей и молодежи, согласно разработке Российского совета олимпиад школьников, в скором будущем представляются:

- 1) повышение государственной и общественной значимости олимпиад как инструмента поиска, выявления и поддержки талантливых детей;
- 2) формирование национальной системы интеллектуальных соревнований детей и молодежи, соответствующей задачам инновационного развития;
- 3) сохранение отечественных традиций и принципов интеллектуальных соревнований и исключение возможности появления коррупционной составляющей в олимпиадной среде. [5]

Таким образом, учитывая все аспекты рассмотренной проблемы, мы можем говорить о начале действия новой системы поиска, выявления и поддержки одаренных детей при непосредственной роли в этом предметных олимпиад школьников.

Примечания

1. *Лейтес, Н. С.* Возрастная одаренность школьников / Н. С. Лейтес. – М.: Academia, 2000. – 318 с.

2. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Режим доступа: http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/school.php, свободный.

3. Николина, В. В., Винокурова, Н. Ф., Камерилова, Г. С. Олимпиады по географии: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1996. – 112 с.

4. Олимпиады по биологии для школьников / под ред. В. П. Соломина. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. – 165 с.

5. Основные направления развития системы интеллектуальных соревнований детей и молодежи. Режим доступа: http://www.rsr-online.ru/doc/2010_02_28/01.pdf свободный.

Р. Л. Исхаков

г. Екатеринбург

КОНЦЕПЦИЯ LLL (LIFE LONG LEARNING) И МЕДИАПРАКТИКА

Происходящие сегодня в массово-информационной сфере структурные и содержательные преобразования задают новые требования к профессиональной квалификации журналистов, а, следовательно, и к их обучению. Известный германский исследователь журналистики Д. Ратцке говорит, что «в ходе изменений СМИ должен измениться сам журналист <...>, должно измениться и его образование» [1. С. 33]. Эти слова лишь подтверждают верность наших наблюдений.

Журналистское образование по-своему ответило на вызовы медиапрактики, необходимость постоянно адаптироваться к быстро меняющимся условиям. В основу медиаобразования положена идея LLL (Life Long Learning) – образования, которое соразмерно со всей протяженностью жизни. Life long learning (LLL) – концепция, суть которой можно выразить одной фразой: «Учиться – это никогда не рано и никогда не поздно». Постоянное увеличение продолжительности начального, среднего и высшего образования (14–18 лет) выдвигает на передний план в качестве основной, краеугольной способности и характеристики личности – способность постоянно учиться. Определение термина «Обучение в течение всей жизни» сформулировано лапидарно как *всякая целенаправленная учебная деятельность, осуществляемая на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенции.*

Концепция обучения в течение всей жизни (LLL) возникла в Европейском Союзе в 1970-х годах XX века. Сегодня она окончательно

оформилась в новую парадигму. К концу 1990-х годов идеи «Обучения в течение всей жизни» были широко признаны и постепенно приобрели приоритетное общеполитическое значение. В марте 2000 г. участники совещания ЕС провозгласили в Лиссабонском Меморандуме, что цель заключается в инициировании во всей Европе обсуждения всеобъемлющей стратегии реализации LLL на индивидуальном и институциональном уровнях и во всех сферах общественной и личной жизни.

Практически во всех странах Европейского Союза, а также в Австралии, Республике Корея, Японии активно реализуется концепция LLL. Она предусматривает различные формы обучения. На самом деле, обучении в течение всей жизни в современном мире это больше чем концепция. Это философия, которая предполагает, что человек может и должен быть открытым для новых идей, решений, навыков или отношений и отвергает аксиому, что «Невозможно научить старую собаку новым трюкам». В Германии, Франции, Финляндии, Швеции, Бельгии, Великобритании, Италии реализуются специальные правительственные программы, предусматривающие целевое инвестирование в непрерывное профессиональное образование. В настоящее время 60 % европейцев в возрасте от 5–29 лет участвуют в различных образовательных программах. Этот показатель соизмерим с показателем США и на 18 % выше, чем в Японии. Постоянно растет время, затраченное молодыми гражданами ЕС на образование и повышение квалификации [2. С 62].

Обучение в течение всей жизни предполагает разнообразные формы обучения, начиная дистанционным обучением, онлайн-обучением, традиционным непрерывным образованием и заочными курсами и заканчивая обучением, осуществляемым самим человеком (самообразование). Согласно концепции LLL, классическое образование и обучение должны быть расширены до такой степени, чтобы включать в себя: *все возрастные группы; все навыки и области знаний; и использовать: все возможные способы, для того чтобы: все и каждый имели возможность развиваться.*

Алгоритм LLL для журналистов в условиях России включает:

1. довузовскую подготовку;
2. профессиональное образование в вузе;
3. постградуальное (послевузовское) обучение.

Довузовская подготовка своей имеет целью профессиональную ориентацию детей и юношества. Организованными формами детско-

го движения в России охвачено более 5,5 млн подростков (2002), которые являются членами более 20 тыс. объединений. Причем более 80 % – это детские организации, незарегистрированные в органах юстиции [3. С. 227].

Лига юных журналистов России существует с августа 1992 года, является ассоциированным членом Союза журналистов России и входит в Федеральный реестр Общероссийских общественных организаций. Она объединяет более 20 тыс. юных журналистов из 42-х регионов России. Это более 2000 региональных и школьных изданий (суммарный тираж более 1.500.000 экземпляров), около 30 редакций региональных детских телепрограмм и 12 радиопрограмм.

В Свердловской области, как и в стране, развита система школ юных корреспондентов. Не менее двух третей зачисленных на 1-й курс обучения на факультет журналистики Уральского университета студентов составляют выпускники школ юных корреспондентов при редакциях, Домах детского творчества, «Воскресной школы» при факультете, в т. ч. каждый 36 % – с подготовительных курсов. Введение в 2009 г. Единого государственного экзамена (ЕГЭ) повышает роль творческого конкурса на факультеты журналистики, а, следовательно, и довузовской подготовки.

С 1990-х годов активно развивается новое направление – медиаобразование [7]. Свердловский Институт развития регионального образования создал в Екатеринбурге Центр медиаобразования (руководитель А. Р. Кантор). Нами в октябре 2008 г. и апреле 2009 г. были проведены семинары для педагогов средних общеобразовательных школ области. Тему «Создание медиапродукта» теоретически и практически освоили около 50 педагогов Екатеринбурга, Ирбита, Качкана-ра, Нижнего Тагила, Первоуральска и других городов.

Для профессионального вузовского обучения принцип LLL является важнейшим элементом создания единого образовательного пространства, началом которого явилось подписание Болонской декларации. Переход высшего профессионального образования на факультетах журналистики на Болонскую систему, как мы говорили на юбилейной научной сессии, посвященной 20-летию высшего журналистского образования на Южном Урале [4. С. 44–49], также ставит дополнительные вопросы подготовки журналиста. На факультете действуют бакалавриаты специализаций ММР и «Международная журналистика», в Минюст РФ в декабре 2009 г. внесена магистерская программа «Теория и методика журналистского творчества».

В 1920–30-е гг. в Свердловской области была широко распространена практика подготовки журналистов разного уровня квалификации – на курсах хроникеров при УралРОСТА (1920), в средних учебных заведениях, таких как Свердловская областная газетная партийная школа (1936–1938), Уральские курсы коммунисто-журналистов (1932–1935), редакторское отделение Урало-Сибирского коммунистического университета им. В. И. Ленина (комвуза, 1931–1932), и, наконец, в высшем учебном заведении – Свердловском коммунистическом институте журналистики (1936–1941).

Исторический опыт показывает, что и сегодня профессиональная подготовка может иметь свою уровневую дифференциацию: во-первых, начальное профессиональное образование (НПО) и, во-вторых, среднее профессиональное образование (СПО). Письмо, направленное Департаментом государственной политики Министерства образования и науки РФ от 5 ноября 2009 г., № 927/09, содержат проекты Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) начального профессионального образования, в частности специальностей «Рекламный агент» (код – 031601.01), «Фотограф» (100118.01).

То же письмо Министерства содержит ФГОС среднего профессионального образования, в частности специальностей «Реклама» (031601), «Издательское дело» (035002), «Техника и искусство фотографии» (100118), «Полиграфическое производство» (261701). В области издательского дела специалист готовится к следующим видам деятельности: корректура, художественно-техническое редактирование изданий. Редактор же готовится к следующим видам деятельности: корректура, художественно-издательское редактирование изданий, редакторская подготовка изданий, управление и организация деятельности подразделения. Техник-технолог полиграфического производства готовится к следующим видам деятельности: участие в разработке технологических процессов в полиграфическом производстве, технологический контроль в полиграфическом производстве, контроль качества материалов и готовой продукции. По специальности «техника и искусство фотографии» готовятся фототехник и фотохудожник. Фототехник готовится к следующим видам деятельности: фотосъемка различных жанров, фотохудожник – создает произведения фотографического искусства, создает фоторекламу.

Болонская система в свою очередь также требует развитие системы LLL. Так, в российском журналистском образовании до сих пор не получила широкого распространения концепция «пороговых уров-

ней» и деление как в языковом образовании на уровни Beginning, Pre-Intermediate, Intermediate, Upper Intermediate, Advanced, Professional, etc. Концепция портфолио (языкового портфеля) и его технологии может быть заимствована медиаобразованием из обучения иностранным языкам [5. С. 52–66].

В сфере журналистики наличие портфолио рассматривают как средство, которое позволяет создать целостный портрет личности на основании личностных характеристик, и показывает, что его обладатель самостоятельно оценивает и отражает в этом документе.

Согласно общепринятой у нас линейной системе обучения, журналистская подготовка обычно соотносится с курсами и программами обучения специалиста (*specialitat*). Но одних предметных знаний уже недостаточно. Сегодня от журналистов все чаще требуются способности и умения, которые до сих пор редко упоминались. Их называют также «ключевые качества» или «ключевые квалификации» – «*soft skills*». Данное понятие включает в себя компетентность в сфере методики применения знаний, что подразумевает умение комбинировать и дополнять полученные знания, принимать решения и решать проблемы, а также компетентность в сфере социальных отношений и в сфере новых средств информации. Новые ФГОСы третьего поколения исходят из компетентностного подхода.

Постградуальное (послевузовское) обучение привычно в России как курсы повышения квалификации. Многие работающие журналисты отмечают, что, в сущности, там учат только тому, что в редакционной практике приобретается автоматически и что именуется *learning by doing* (обучение на примерах по принципу «делай, как я»). Кафедра периодической печати УрГУ сотрудничает с Пермской, Свердловской, Курганской, Тюменской областными организациями Союза журналистов РФ, которые организуют зональные (кустовые) семинары журналистов-практиков. Приглашенные преподаватели читают лекции на актуальные темы [6. С. 60–62], но, самое главное, делают не только обзор материалов журналистов городских и районных газет, но также их научный контент-анализ. Изучение журналистской практики в ходе послевузовского обучения выработало синтетический подход – описание случаев, наблюдаемых или гипотетических (*case studies*).

Успешный переход медиасферы России к экономике и обществу, основанных на знаниях, обеспечит концепция «**Обучение в течение всей жизни**» (**Life Long Learning**). Внутреннее корпоративное обу-

чение журналистов, по своей сути схоже с LLL, и помогает использовать потенциал каждого индивидуума для успеха всей редакции и для оперативного ответа и изменения СМИ на вызовы динамичной внешней среды.

Примечания

1. *Ratzke D.* Neue Technologien und die Entwicklung der Medien in Russland und Deutschland. Institut fuer Medienentwicklung und Kommunikation GmbH in der Verlagsgruppe FAZ GmbH. Frankfurt a.M., 1998.
2. Progress towards the Lissabon objectives in education and training Indicators and benchmarks. 2008.
3. Детское движение: Словарь-справочник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005.
4. *Исхаков, Р. Л.* Проблемы адаптации медиапрактики к инновациям в образовании / СМИ – общество – образование: модели взаимодействия: Материалы междунаrod. науч.-практич. конференции, посвященной 20-летию высшего журналистского образования на Южном Урале: в 2 ч. Ч. 2 / отв. ред. И. А. Фатеева. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007.
5. *Абозина, Н. М., Гуль, Н. В., Васильева, Н. А.* Опыт работы с европейским языковым портфелем // Иностранные языки в экономических вузах России. Всероссийский научно-информационный альманах. № 4, 2005.
6. *Олешко, В. Ф.* Кризис на кончике пера // Журналист. – 2009. – № 8.
7. *Шарилов, А. В.* Медиаобразование: мировой и отечественный опыт. – М.: НИИ СО и УК АПН СССР, 1990.

Ю. М. Климова

г. Екатеринбург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Современный рынок труда предъявляет высокие требования к уровню квалификации молодого специалиста-выпускника вуза. Даже того значительного уровня теоретической подготовки, который дает классическое университетское образование, оказывается явно недостаточно для того чтобы молодой специалист чувствовал себя уверенно в профессии и был конкурентоспособен на рынке труда. Традиционные методы обучения студентов оказываются не вполне эффективными для формирования профессионально-важных качеств и практических профессиональных умений и навыков у студентов-психоло-

гов. С целью осуществления наиболее качественной подготовки молодых специалистов-психологов необходимо грамотное сочетание традиционных методов обучения и инновационных технологий, где студент выступает в роли активного участника образовательного процесса.

Становлению студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности способствует использование в преподавании активных методов обучения. Среди активных методов обучения традиционно выделяются имитационные методы активного обучения, т. е. формы проведения занятий, в которых учебно-познавательная деятельность построена на имитации профессиональной деятельности. Остальные относятся к неимитационным – это все способы активизации познавательной деятельности на лекционных занятиях: проблемные лекции и семинары, дискуссии, круглый стол, мозговой штурм и т. д. Имитационные методы делятся на игровые и неигровые. К игровым относятся проведение деловых и ролевых игр, игрового проектирования и т. п., а к неигровым – анализ конкретных ситуаций, тренинг и другие [8. С. 30].

Широкие возможности по внедрению современных методов обучения дает преподавателю вуза разработка и чтение специальных курсов. Как правило, специальные курсы посещает относительно небольшое число студентов (12–20 человек), что позволяет использовать активные методы обучения и задействовать при этом всю учебную группу. Поскольку чтение спецкурсов предполагает изучение частных проблем психологии, использование активных методов позволяет наиболее эффективно решить эту задачу.

При чтении нами спецкурсов «Психология тревожности», «Моделирование учебно-воспитательных ситуаций», «Психологическая готовность к школе» и «Проблемы профориентации школьников» на факультете психологии УрГУ наиболее хорошо зарекомендовали себя такие активные методы обучения как деловая игра в различных вариациях, ролевая игра, тренинг, эвристическая беседа, метод анализа конкретных ситуаций, а также метод создания синквейнов и метод шести шляп мышления.

Кроме того, что при использовании активных методов обучения у студентов за счет их собственной активности происходит более глубокое овладение знаниями по дисциплине, решается ряд дополнительных задач. Во-первых, решается задача развития студентов, как интеллектуального, так и личностного, в том числе формируются профессиональное мышление и профессионально-важные качества. Во-вторых, в значительной степени решается проблема недостаточ-

ной мотивации учебной деятельности, которая весьма актуальна при использовании традиционных методов обучения. В-третьих, студенты получают дополнительные знания об активных методах обучения не «понаслышке», а на собственном опыте, могут оценить их достоинства и недостатки и в дальнейшем использовать в собственной профессиональной преподавательской деятельности.

Особые возможности для развития личности студентов в учебной деятельности предоставляет такая характеристика игровых методов как двуплановость, суть которой заключается в том, что «серьезная» деятельность по развитию интеллекта и личности происходит в «несерьезных» игровых условиях. При реализации игровых методов одновременно достигаются два ряда целей: игровые (успешное выполнение принятой роли, реализация игровых действий) и педагогические (дидактические – усвоение информации и воспитательные – развитие личности). Реализация игровых целей служит реализации целей педагогических. Таким образом, для игровых методов обучения характерно обращение к личности в целом, а не только к ее интеллекту [3. С. 82].

Отметим характеристики и возможности для достижения педагогических целей некоторых используемых нами активных методов обучения:

Деловая дидактическая игра может быть определена как форма знаково-контекстного обучения, поскольку в самом широком смысле учебная деловая игра определяется как знаковая модель профессиональной деятельности, контекст которой задается знаковыми же средствами – с помощью языков моделирования, имитации и связи, включая естественный язык. В игре происходит эмоционально-действенная ориентация в содержании профессиональной деятельности как в предметном, так и в социальном контекстах, возникает осознание своего места в системе человеческих отношений. Принятие в игре роли способствует развитию произвольного, сознательного, саморегулируемого поведения. В совместной деятельности участников создаются условия для формирования самосознания и самоорганизации, профессионального и общего развития личности специалиста [3. С.78].

Использование деловой игры решает такие задачи как формирование навыков анализа, конструктивного разрешения различных педагогических и прочих ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью психолога и педагога, а также их проектирования и конструирования; развитие общей психолого-педагогической компетентности студентов.

Применения технологии деловой игры дает студентам возможность в «безопасном режиме» приобретать профессиональный опыт и совершать ошибки (цена которых в реальной, неигровой действительности может быть очень высока), позволяет приобретать значительный опыт за непродолжительный промежуток времени, проигрывать ситуацию многократно, с тем, чтобы овладеть всеми необходимыми умениями и навыками. В игре студент на практике учится применять и адаптировать полученные знания к конкретной ситуации, а также анализировать и принимать решения так быстро как того требует ситуация. Кроме того, использование деловой игры раскрепощает поведение студентов и позволяет вести им себя более непринужденно за счет условности ситуации, а также раскрывает их собственный личностный потенциал, в том числе за счет расширения репертуара ролей [4. С. 80; 6. С. 477; 7. С. 274].

В своей практике мы используем игры-конференции «Профильное обучение: за и против, проблемы и перспективы», «Профориентационные возможности средств массовой информации», «Актуальные вопросы психологии тревожности», «Первоклассник не готов учиться – проблема ребенка или учителя?», игру «Интернет-форум «Посоветуйте, что делать в такой ситуации...», игры «Нарушители дисциплины», «Случай воровства», «Любовная записка», «Игнорирование учителя» и т. д., игру «Проблемный урок», игры – тренинги «Коррекционно-развивающее занятие» по проблематике спецкурса (коррекция школьной тревожности, развитие произвольности у дошкольников, развитие навыков педагогического общения и др.).

Эвристическая беседа – метод получения ответов от студентов через активизацию их мышления посредством особым образом поставленных вопросов. По своей психологической природе эвристическая беседа – это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. В эвристической беседе происходит обмен мнениями, догадками, предположениями, различными вариантами промежуточных решений, когда студенты ищут истину во взаимодействии и во взаимопомощи, активизируя мышление друг друга [1. С.75]. Использование метода способствует развитию процессов мышления у студентов, развивает критичность мышления, позволяет самостоятельно «добывать» знание, в связи с чем оно становится личностно значимым и прочнее запоминается, а также приобретаются навыки взаимодействия и работы в команде.

Тренинг применяется в учебных группах для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе деятельности. Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле условными, игровыми, для обучаемого выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результат действия. Чувство ответственности за исход действия здесь особое: не только перед самим собой, как это имеет место в индивидуальном обучении и даже в групповом обучении при свободной дискуссии, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого – это залог успеха деятельности всей группы. В этом аспекте тренинг напоминает метод деловой игры, где тоже сильна ответственная зависимость участников игры друг от друга. Но различие этих методов обучения довольно явное: один из них служит обучению практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»), а другой – практическому обучению самой теории («теория из живой практики»). Психологический тренинг в контексте активных методов обучения – это не только тренировка в обычном смысле слова, отработка каких-то конкретных навыков, но и активное социально-психологическое обучение с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми [1. С.90]. Нами используется тренинг, направленный на преодоление учебной тревожности, повышение самооценки и уверенности в себе, релаксационный тренинг, тренинг, направленный на развитие профессиональной зрелости студентов.

Технология создания дидактических синквейнов. Написание синквейна является формой свободного творчества, требующей от автора умения находить в информационном материале наиболее существенные элементы, делать выводы и кратко их формулировать, что задает сама структура синквейна, состоящая из темы, описания признаков и свойств, характерных действий, выражения личного отношения и резюме. Помимо использования синквейнов во время изучения темы практикуется и использование синквейна как заключительного задания по пройденному материалу дисциплины [2. С. 105]. Составление синквейнов развивает у студентов способность к анализу, умение кратко резюмировать значительный объем информации, а также выделять основные характеристики и формулировать личное отношение к описываемому объекту или явлению. Использование данной технологии в конце изучения темы или спецкурса в целом позволяет систематизировать и резюмировать полученную информацию, что положительно

сказывается на качестве усвоения материала. Предлагаемые студентам темы для создания синквейнов: тревога, тревожность, страх, оптант, профориентация, автономность, выбор, профессия, конфликт, дисциплина, преподавание, воспитание, произвольность, учебная мотивация, самооценка и т. д.

С целью всестороннего рассмотрения каких-либо проблем или анализа конкретных ситуаций нами используется *метод шести шляп мышления*. В данном методе мышление делится на шесть различных режимов, каждый из которых представлен шляпой своего цвета. Красная шляпа – это эмоции, чувства, без их обоснования; белая шляпа – информация, факты; желтая шляпа – преимущества, оптимизм; черная шляпа – критика, оценка рисков; зеленая шляпа – творчество, новые идеи, предложения; синяя шляпа – организация и управление мышлением. Структуризация процесса решения проблемы, возникшей в ходе работы на спецкурсе, таким образом, позволяет студентам эффективно и в короткие сроки анализировать ситуацию и принимать решения [5. С. 54]. Метод шести шляп мышления позволяет проводить анализ большинства разыгрываемых в деловых играх ситуаций и находить конструктивные решения, анализировать различные явления в рамках традиционных лекций или дискуссий, а также получать обратную связь от студентов.

Реализуя в своей преподавательской деятельности активные методы обучения, мы получаем следующие результаты: глубокие знания по дисциплине, возрастание активной познавательной, мыслительной деятельности студентов, формирование умения использовать знания при анализе и оценке реальных ситуаций, совершенствование умения работать с информацией, анализировать и обобщать, принимать и обосновывать решения, аргументировано их защищать; умение студентов творчески решать учебные и профессиональные задачи, самостоятельно ориентироваться в научных и практических проблемах; развивается познавательная мотивация, мотивация самообразования; формируется профессиональная зрелость и готовность к профессиональной деятельности, повышается мотивация профессиональной деятельности, формируется осознание принадлежности студентов к группе профессионалов-психологов, формируется мотивация профессионального развития, расширяется представление о профессиональной деятельности, приобретение профессионального и социального опыта, формируется профессиональная уверенность, происходит осознание важности и сложности профессиональной деятель-

ности специалиста-психолога, формирование профессиональной ответственности, появляется уверенность в собственной педагогической компетентности, что особенно актуально при прохождении студентами педагогической практики; происходит накопление опыта конструктивного решения проблемных ситуаций, развивается способность генерировать новые идеи, выявление собственных целей, установок, способов реагирования, «пробелов» в знаниях, освоение новых моделей поведения и форм общения, происходит повышение самооценки и уверенности в себе, повышается самостоятельность, свобода самовыражения, развивается умение осознанно делать выборы, повышается мотивация личностного саморазвития. Полученные результаты мы оцениваем, используя метод наблюдения, опроса студентов (в т. ч. анонимного) после завершения спецкурса, самоотчеты по педагогической практике, в ходе бесед и по результатам практической и исследовательской деятельности студентов.

Безусловно, использование активных методов обучения связано и с некоторыми трудностями для преподавателя: оно предполагает повышенные требования к уровню подготовки, детальной разработке игр, дискуссий и пр., четкое определение целей и задач занятий, преподаватель должен задавать себе вопрос «для чего, с какой целью я это делаю?». Препятствовать достижению целей может недостаточный контакт с аудиторией, незнание особенностей межличностных отношений в студенческой группе, поэтому в начале изучения спецкурса желательно провести социометрическое исследование в группе. Преподаватель должен управлять учебной и игровой ситуацией с тем, чтобы игровые конфликты не распространились на взаимоотношения студентов в учебной группе.

В целом, использование активных методов обучения при подготовке специалистов-психологов позволяет не только добиться положительных результатов в обучении и развитии студентов, но и способствует профессиональному развитию преподавателя, повышает мотивацию его профессиональной педагогической деятельности и создает дополнительные возможности для педагогического творчества.

Примечания

1. *Бадмаев, Б. Ц.* Методика преподавания психологии: Учеб.-метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов. – М., 1999.
2. *Баннов, А.* Учимся думать вместе: Материалы для тренинга учителей. – М., 2007.

3. *Вербицкий, А. А.* Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения // Игровое моделирование: Методология и практика / под ред. И. С. Ладенко. – Новосибирск, 1987.

4. *Герасимова, В. С.* Методика преподавания психология. – М., 2004.

5. *Де Боно, Э.* Шесть шляп мышления. – СПб., 1997.

6. *Морозов, А. В., Чернилевский, Д. В.* Креативная педагогика и психология. – М., 2004.

7. Педагогика / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

8. *Смолкин, А. М.* Методы активного обучения. – М., 1991.

А. Л. Козлова

г. Екатеринбург

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПОТРЕБИТЕЛЬСКАЯ ЦЕННОСТЬ

Специфика рынка образовательных услуг в России. Тотальность коммерциализации в настоящее время коснулась всех аспектов бытия человека. Интеграция России в мировое рыночное пространство, невзирая на длительность процесса реформирования экономики и культуры в целом, воспринимается пока как встреча западной и восточной ментальности. «Точка сборки» неопределенна. Даже принимаемая во внимание истинность очевидного, выраженного А. М. Пятигорским, как неприемлемость сопоставления России с Западом, рыночная модель развития России нуждается в определенных предпосылках, методологических аргументах.

Сфера образования в этом отношении представляет собой парадокс. Линейная модель прогресса, на которую ориентировалась промышленность и экономика советского времени, породила феномен, охарактеризованный А. М. Пятигорским: «отставание превратилось в своего рода закон истории, позже названный «ускорением». Отсюда мания соревнования, основанная на идее, что то, что делается в истории с определенной скоростью, может быть сделано гораздо быстрее» [7. С. 292].

Образование, напротив, ориентировалось на традицию, знаковой реальностью которой была фундаментальность и универсальность. Это образование моделировало Знание, которое в своей тотальности было неприменимо на практике, поскольку носило неспецифичный характер, было системой, а не инструментом.

Данная модель Знания соответствовала экономике тоталитарного типа, обращенной к деиндивидуализированному сознанию и лишенному индивидуальности бытию, она породила своего рода архаику непрерывного образования: использование образования в качестве инструмента было возможно лишь через освоение скрытого кода интеграции в систему труда.

Западная модель компетенции воспроизводит рыночную модель экономики, в пределах которой функционирует инструментальное знание. В отличие от фундаментального образования инструментальная модель соответствует потребностной структуре рынка, дифференцированно сегментированного. Структура компетенции – сеть строго специфичных профессионально освоенных качеств, которые обладают определенной рыночной стоимостью. Код, оформляемый данными качествами, легален и функционален в пределах всех экономик аналогичного типа. Образование – приобретаемая человеком ценность, также как иные потребительские ценности, подчиненная «техническому императиву функционирования» – «потребительная стоимость здесь снова оказывается алиби для ценности знакового обмена» [3. С. 55].

Фундаментальное и универсальное образование функционировало не как знак, а как символ. Но вне культуры, их породившей, символы лишены значения, перестают выполнять роль медиатора в процессах экономического и, шире, культурного обмена. Как возможно фундаментальное образование сегодня – метафизическая проблема философии образования эпохи тотальной коммерциализации. Коммерциализация образования связана с формированием в России рынка образовательных услуг, но ситуация рынка описывается моделью иного образования, интегрированного в потребительские структуры, эквивалентного иным благам.

Образование как потребительская ценность. Рыночная конъюнктура образования в России пока определяется архаической структурой потребления советского прошлого – стремлением человека к инвестированию в процесс роста физиологических потребностей.

Ценностное мировоззрение россиян формировалось в советское время под давлением модели функционального государства, о которой З. Бауман пишет: «всезнающее, вездесущее и всемогущее Государство, с которым связывалось окончательное порабощение или, для некоторых мыслителей, освобождение) человека эпохи модернити, рассматривалось как излишне детерминированное. Причиной этой чрезмерной определенности было совмещение двух самостоятельных,

но взаимодействующих тенденций: с одной стороны, недовольства граждан необходимостью постоянно делать тот или иной выбор, и, с другой, страстного стремления жадных до власти политиков ограничить такую возможность выбора, а то и вовсе ее истребить» [1. С. 6]. Власть в своей тотальности не просто создает паноптикум наблюдения [9], она лишает человека всякой приватности, отсекая до крайне низкого потребительского норматива все, чем он владеет. Этот низший предел используется как средство управления и диктата. Н. Н. Козлова отмечает: «культурность подразумевала не только социально одобряемые речевые практики, но и культурный, то есть нормативный литературный язык. Она предусматривала гигиену, еду и одежду. Эта идеологема включала программу правильного поведения на публике и маркирование социальной позиции через приобретение вещей, способ репрезентации завоеванного социального положения и самообраз достойного человека» [5. С. 212]. Образование предполагало увеличение норматива физического потребления, приоритет в ситуации чистого обмена труда на потребляемое благо. Так в сознании человека формируется параллелизм потребления и образования: последнее считается благом, поскольку дает возможность потреблять больше. В условиях конкуренции образовательных программ коммерчески востребованными оказываются те специальности, которые ассоциируются с высоким уровнем потребления в будущем. Трансгрессирующий предел потребительства определяет судьбы факультетов и специальностей, согласно традиции советского времени.

У советского человека была воспитана не только социальная, но и первичная физическая потребность в овещнении бытия: эквивалентом труда становится вещь. Вознаграждение за труд выдается советскому человеку либо в непосредственно вещной форме, либо сразу обменивается на вещь. Благо есть лишь потребляемое благо. Идеологически реальность потребления декларировалась следующим образом: распределение средств потребления между трудоспособными членами общества по труду остается главным принципом распределения до полной победы коммунизма, когда «производительные силы настолько разовьются, что будет достигнуто изобилие всех необходимых предметов потребления, и когда все люди будут добровольно и независимо от меры получения материальных благ трудиться в полную силу своих способностей, сознавая, что это необходимо для общества» [10. С. 116]. Образование было символом такого приближающегося изобилия, и хотя миф о всеобщем довольстве давно дезавуи-

рован реальностью кризиса, будучи пластичной структурой, он был освоен потребителем образования – как таковое, образование представляет собой некое отсроченное будущее, аналогичное «светлой идее коммунистического послезавтра». Миф об изобилии задает престиж специальностей, определяя конкурс и рост рыночной цены обучения.

Советский миф о коммунистическом изобилии был связан с ментальностью русского человека: ему присущи черты сказки и былинного эпоса. Мистическая сила, неотъемлемый бродячий сюжет данных жанров, задает архитектуру интерпретации специальности *a priori*. Обучение есть приобщение к этой мистической силе, позволяющей обращать материальное в сверхценность, стать обладателем особого таланта Ивана-дурака. Вера в возможность обладания сверхценными качествами питает популярность у современных россиян юридических и экономических специальностей, несмотря на очевидное перепроизводство специалистов. Соответственно, стремительно падает потребительский спрос на обучение по специальностям, ведущим подготовку студентов по вполне определенным, никак не связанным с обладанием «силой» профессиональным квалификациям, таким, как технологии производства.

Рационализация потребностей (миф о разумных потребностях) оставался лишь наивной верой Власти советского периода, так как отчуждение собственности от потребления привело на практике к пароксизму потребительства. У советского человека формируется одержимость потреблением благ. Субститутот конкуренции собственников, развивающим западную экономику и обеспечивающим возрастание богатства, становится конкуренция потребителей в условиях дефицита благ.

Эпоха дефицита создала в сознании россиянина устойчивое представление о непреходящей ценности всего дефицитного: дефицит верифицирует благо. Идея дефицита позволяет реализовывать образовательные продукты, создавая спрос даже на сомнительные, с точки зрения уровня профессиональной подготовки, будущей обеспеченности работой выпускников. Получение дефицитной специальности считается престижным жизненным решением. Позиционирование идеи дефицитности специальности выполняется уже на уровне названия факультета, специализации. Название функционирует как ярлык: создавая некоторый новый дискурсивный порядок, указывая на рыночную новизну специальности-товара, он влечет потребителя к трансгрессирующему пределу, отражающему его нарциссическое Эго.

Габитус потребителя образовательных услуг функционирует в пределах данных идей: инвестиции увеличивающегося в будущем уровня потребительства, мифологизации приобретения посредством образования некоей мистической силы и фетишизации идеи дефицитности специальности. Невзирая на отчужденность потребительского габитуса от экзистенциального содержания образования, он обеспечивает комплексное восприятие образования как блага, необходимое в условиях коммерциализации образовательных учреждений. В габитусе идея образования как блага лишь позиционируется, реальность этого блага определяется его потенциалом – образование формирует сознание автономного индивида, необходимое для жизни в современной конкурентной рыночной культуре.

Автономизация индивида как достижимая возможность. Потребительская ценность образования определяется реальностью достижения человеком автономизации. Реформирование системы образования в России в настоящее время сталкивается не только с сопротивлением старой педагогической системы, основанной на доминировании педагогических технологий репродуктивного типа, дидактического компонента в педагогическом процессе, методик, формирующих зависимое сознание конформного типа. Кардинальные изменения затрагивают, прежде всего, структуры личности человека. Модель компетентностного подхода предполагает доминирование иных личностных оснований, чуждых выпускнику советских образовательных учреждений. Компетентность как личностное качество и основание профессионализма человека может быть основана лишь на желании и стремлении личности проявлять инициативу, открыто выражать себя в профессиональной деятельности.

Образование формирует в структуре личности переживание реальности достигнутого нового качества Я, что соответствует фундаментальной потребности человека в экзистенциальном переживании власти над собственной жизнью. М. К. Мамардашвили писал об этом: «Человеку очень важно, чтобы счастье, как и несчастье, было результатом его собственных действий, а не выпадали ему из таинственной, мистической дали послушания. Важно сознание происходящего в мире – и в удаче, и в неудаче – от того, что сам человек мог бы сделать, а не от потусторонне «высшей» (анонимной или олицетворенной) игры, непостижимыми путями выбрасывающей ему дары и изживание или, наоборот, злые наказания и немилости» [6. С. 62]. Сознание человека, не затронутого образовательной культурой, не

способно автономизировать себя, отделить собственное Я от породивших его системы коллективного мифа, ненаправленной агрессии, идеологий etc. Основанием автономизации человека в современном обществе становится развитое чувство собственного достоинства, формируемое в процессе преподавания философии в высших и средних образовательных учреждениях.

Автономизация субъекта находит завершенность в философской концепции И. Канта. В его системе познающий субъект становится носителем единого самоидентификационного представления о собственной сущности в отношении к Другому. В «Антропологии с прагматической точки зрения» И. Кант пишет: «То обстоятельство, что человек может обладать представлением о своем Я, бесконечно возвышает его над всеми другими существами, живущими на земле. Благодаря этому он *личность*, и в силу единства сознания при всех изменениях, которые он может претерпевать, он одна и та же личность, т. е. существо, по своему положению и достоинству совершенно отличное от вещей, каковы неразумные животные, с которыми можно обращаться и распоряжаться как угодно. Это справедливо даже тогда, когда человек еще не может произнести слово Я: ведь он все же имеет его в мысли; и во всех языках, когда говорят от первого лица, всегда должно *мыслить* это Я, хотя бы это сознание самого себя и не выражали особым словом. Эта способность (а именно, способность мыслить) и есть *рассудок*» [4. С. 351]. Усилие познания дает возможность субъекту представить себя в качестве объекта, но этот акт конституирования не является единичным – познание мира, смысла бытия и собственной жизни складывается из повседневного создания таких отношений.

Познание себя лежит в основе понимания отношения к Другому – категорический императив закрепляет такое отношение. Абсолютное правило «поступать так, чтобы максима твоей воли могла стать правилом всеобщего законодательства» фиксирует момент ответственности человека за Другого, первичный момент познания чувства собственного достоинства в поступке. Э. Ю. Соловьев особо отмечает вторую формулу категорического императива И. Канта, прозвучавшую в «Основоположениях к метафизике нравов»: «Поступай так, чтобы ты никогда не относился к человечеству, как в твоём лице, так и в лице всякого другого, только как к средству, но всегда в то же время и как к цели». Иными словами, «человек не есть вещь, то есть то, что может употребляться *только* как средство; он должен рассматриваться при всех своих действиях одновременно и как цель сама по

себе». Э. Ю. Соловьев трактует слова И. Канта следующим образом: «Формула содержит в себе *запрет* и дополняющий его *завет*, или призыв. Запрет – это «никогда не относиться к человеку только как к средству». Завет – идеальная ориентация на самоцельность всякого индивидуального человеческого бытия. На первый план Кант решительно выдвигает запрет – предостережение против циничного «осредствления» и «овещствления» людей» [8. С. 89]. Таким образом, в философии И. Канта возникает представление об отношении достоинства личности к Другому, об ответственности, реализуемой в этом отношении, ответственности как перед собой, так и перед Другим как лицом всего человечества. Концепция человеческого достоинства получает завершенный смысл.

Итак, в историко-философской традиции чувство собственного достоинства интерпретируется как особое отношение познающего себя Я, в активной установке по отношению к миру и к Другому как равноценной личности. Я и Другой – сущности, имеющие цель в себе. Познав смысл этого отношения к Другому, человек тогда лишь способен поставить себя в отношение к истории. Чувство собственного достоинства – одна из ключевых характеристик современного человека. Представление о данной сущностной характеристике личности формировалось в ходе историко-философского развития, объединяющего становление личности в истории и рефлексии над смыслами бытия человека. В практике правоприменения чувство достоинства личности проявляется в признании ценности каждого человека, равном обладании правами и свободами, в мере ответственности, возлагаемой обществом на индивида. Данное правовое положение способствует урегулированию конфликтов и организует общество на началах мира и свободы сотрудничества. Идея толерантности выражает этот идеал общественного устройства и совместной жизнедеятельности индивидов.

Компетентностный подход подчеркивает значимость преподавания дисциплины «Основы философии» в образовательных учреждениях для формирования ключевой образовательной компетенции личностного саморазвития на основе деятельности по развитию у студента чувства собственного достоинства. Преподавание философии предполагает приобщение студента к культуре возникновения индивидуальности европейского типа, автономного субъекта, исходя из историко-философской традиции. Философия связывает сознание современного студента с прошлым, развивая навык рефлексии и саморефлек-

сии, что оказывает влияние на формирование у человека чувства собственного достоинства. Изучение философии в образовательных учреждениях направлено на реализацию данной гуманистической задачи. На основе сформированности в человеке чувства собственного достоинства складывается иное восприятие собственной профессии как ценности всей жизни, возникает четкое представление о профессиональном долге и ответственности за свое дело, что является новым качеством образования и потребностью времени.

Примечания

1. Бауман, З. Индивидуализированное общество. – М., 2005.
2. Бодрийяр, Ж. Соблазн. – М., 2000.
3. Бодрийяр, Ж. К критике политической экономии знака. – М., 2007.
4. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения // Кант И. Собр. соч. Т. 6. – М., 1966.
5. Козлова, Н. Н. Советские люди. Сцены из истории. – М., 2005.
6. Мамардашвили, М. К. Философия – это сознание вслух // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. – М., Прогресс, 1990.
7. Пятигорский, А. М. Индивид и культура // Пятигорский А. М. Избранные труды. – М., 1996.
8. Соловьев, Э. Ю. Категорический императив нравственности и права. – М.: Прогресс-Традиция, 2005.
9. Фуко, М. Психиатрическая власть. – СПб., 2007.
10. Хрущев, Н. С. О контрольных цифрах развития народного хозяйства СССР на 1959–1965 годы. Доклад на внеочередном XXI съезде Коммунистической партии Советского Союза 27 января 1959 г. – М., 1959. С. 116.

В. В. Козловский
г. С.-Петербург

МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (LIFELONG LEARNING) В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ¹

Современное общество определяется рядом базовых свойств, на основе которых выделяются его особые типы. Общество новой эко-

¹ Статья подготовлена при поддержке международного проекта «Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System» поддержан в рамках 6 рамочной программы (FP6) Европейского союза (<http://www.lil2010.tlu.ee>).

номики характеризуется укладом и состоянием ведущего сектора экономики (*экономика знаний*), *общество потребления* – спецификой структурообразующего индивидуального и массового потребления, *информационное общество* – производством и властью информации над другими формами социального обмена, *общество риска* – накоплением угроз и опасностей, пограничностью общественного выживания и существования. В *социальном (правовом) государстве* выделяются современные способы организации власти и формы господства, дополняемые модусами политического режима. В *обществе переживания* (Erlebnisgesellschaft) подчеркиваются стили и качество жизни. Совершенно особый ракурс высвечивают три современных параметра: *знание, образование и обучение*. Если термины «информационное общество», «общество знания» уже вошли в научный оборот, то «общество образования» и «общество обучения» только начинают обсуждаться.

Типологическое объяснение современного, включая российское общества конструируется в рамках достраивания концепции либо информационного общества, либо общества знания (The Knowledge Society). Новое понимание общества и культуры «нагружено» формирующимися системообразующими социокультурными качествами непрерывного образования (Lifelong Education) и непрерывного обучения (Lifelong Learning). Производство вещей в системе современной экономики кардинально изменилось. Из способа выживания оно превращается и частично превратилось в способ изменения культуры, индивидуального стиля жизни. Новая экономика требует иной (инновационной) системы организации и содержания производства, другого типа труда, следовательно, нетрадиционного типа работника. Разработка и широкое применение информационно-коммуникационных технологий наглядно демонстрируют подобные перемены, на базе которых формируются новые цивилизационные основы человеческого существования. Неудержимое изменение труда и повседневности задает особый ритм общественной модернизации и непрерывных инноваций. Производство нового знания, новых технологий перехватило роль лидера в формировании типа общества, культуры и человека.

Вместе с тем весьма ощутимо отставание в системе социально-культурного воспроизводства человека, личности, гражданина, специалиста, работника, которое осуществляется непосредственно в процессе образования и обучения. Имеющаяся практика национального образования и обучения в большинстве стран основана на выполнении

ими служебной роли для получения профессии, мастерства, квалификации и рассчитана для достаточно медленно меняющихся технологий индустриального производства. Отсутствие острой необходимости постоянно учиться, переучиваться и обучаться вполне вписывалось в традиционный уклад жизни. В условиях динамичной глобализирующейся экономики, сетевого общества и мобильной коммуникации в разных областях жизни такой подход явно становится маргинальным и даже аутсайдерским. Он вытесняется за скобки текущей современности. Очевидно, что образование и обучение не завершаются на раннем этапе жизни человека, а требуют от него и от общества все больших затрат и усилий для того, чтобы остаться в «современности».

Превращение современного общества частью в информационное общество и соответственно в общество знания означает вместе с тем создание общества непрерывного образования и обучения. На передний план выдвигается пока еще мозаичная целевая программа создания условий для включения граждан в процесс производства, освоения и потребления знаний, в рациональное проектирование образовательной карьеры и личностного роста в течение всей жизни. Возникают новые и меняются прежние социальные и культурные функции системы непрерывного образования и обучения. Потенциал последней оказывается чрезвычайно важным для решения стратегических задач не только экономического роста, но прежде всего увеличения социального, культурного и духовного богатства.

В российском обществе с запозданием в сравнении с западноевропейскими и североамериканскими странами формируются основы общества знания, идет постоянный процесс изменений и обновления системы непрерывного образования. Надо отметить, что в поздний советский период существовала система всеобщего среднего образования, включавшая образование взрослых в сети вечерних школ. Вечернее и заочное обучение, народные университеты дополняли систему высшего образования. Сеть институтов отраслевого повышения квалификации обеспечивала непрерывность профессионального образования. Эта практика была основана на идеологии доступного образования. С реформами 1990 – начала 2000-х годов многие из работавших образовательных структур исчезли.

Процесс индивидуализации, глобализации, безграничной информационной экспансии, роста общества знания затрагивает все условия социального и культурного порядка. Развивается и сама концепция системы непрерывного образования [1–5]. Суть изменений заклю-

чается в переходе от наивных представлений о *тождестве* совокупности имеющихся в национальной системе образования структур, форм и уровней со всей системой непрерывного образования к пониманию последнего как сложного динамичного процесса, активно реагирующего на вызовы внешней среды. Более того, непрерывное образование становится не только инструментом адаптации к растущим требованиям к качеству человеческих ресурсов, но и опережающим фактором создания и продвижения принципиально новых знаний для опережающего изменения общественных структур. Именно этот процесс отражается в концепции общества знания [6–8], которая дополняется концепцией общества непрерывного образования и обучения [1–2]. Заложенные в социальном, культурном, инновационном потенциале непрерывного образования ресурсы напрямую связаны с развитием информационного общества и общества знания в России.

В современных моделях образования и обучения в течение всей жизни реализуются самые разнообразные практики формирования необходимых общих и личных компетентностей, профессионального мастерства, гражданской культуры. Новые практики непрерывного образования являются социально-инновативными и ресурсными по своей природе. Проблема заключается в том, насколько становящиеся модели непрерывного образования адекватны общей логике складывающихся экономических и политических форм современности [9–10]. Основания общества знания и системы современного непрерывного образования и обучения в российском обществе еще только складываются. Движущим мотивом служат потребности бизнеса, политического управления, информационно-коммуникативные системы, международные связи, выросшая социальная мобильность.

Между тем имеющаяся образовательная среда и образовательные практики во многом определяются традициями и правилами, сформированными в предшествующие десятилетия. Модернизация системы российского образования ускорилась в связи с вхождением в общеевропейское образовательное пространство, с принятием двухступенчатой системы высшего образования, но незначительно повлияла на становление системы непрерывного образования и обучения. Надо отметить, что развитие общества знания и непрерывного образования предполагает новации в рамках Болонского процесса, включая структурное преобразование всех уровней образования и форм обучения, включая высшее и высшее профессиональное образование.

Непрерывное образование (Continuing Education или Lifelong Education) представляет собой систему формального (formal) институционализированного общего и профессионального образования [11]. Оно включает следующие ступени и уровни: дошкольное образование, школьное образование (начальное, общее и среднее), профессиональное образование (начальное, среднее и высшее) и постдипломное образование. Параллельно основному общему и профессиональному образованию (основные образовательные программы) выстраивается система формального дополнительного образования. Наряду с линией формального основного и дополнительного образования развивается неформальное (nonformal) и информальное (informal) образование.

Непрерывное общее образование (НОО)		Непрерывное профессиональное образование (НПО)	
Основное общее образование	Дополнительное общее образование	Основное профессиональное образование	Дополнительное профессиональное образование
Дошкольная подготовка к основным образовательным программам (начальные основы)	Дополнительные программы дошкольного образования	Дошкольная подготовка к основным программам профессионального образования (например, творческие специальности)	Дополнительные программы профессионального образования (вспомогательные политехнические навыки, умения)
Основная программа обязательного школьного образования: начальная, средняя школа	Дополнительные программы общеобразовательного характера	Основные программы профессионального образования: начальное, среднетехническое, специальное	Дополнительные программы профессионального образования
Основные программы высшего общего образования	Дополнительные программы высшего общего образования	Основные программы высшего профессионального образования	Дополнительные программы высшего профессионального образования

Непрерывное общее образование (НОО)		Непрерывное профессиональное образование (НПО)	
Основное общее образование	Дополнительное общее образование	Основное профессиональное образование	Дополнительное профессиональное образование
Программы послевузовского общего образования	Программы послевузовского дополнительного общего образования	Послевузовское профессиональное образование	Послевузовское дополнительное профессиональное образование

Структура непрерывного образования в современной России

Таким образом, непрерывное образование включает в себя непрерывное общее и профессиональное образование (НОО и НПО), а также дополнительное образование (ДО), в том числе профессиональное (ДПО). В настоящее время дополнительное профессиональное образование стало одним из важнейших сегментов развития российской системы образования в целом. Именно здесь создаются новые учебные и образовательные программы, отвечающие запросам рыночной экономики, новым технологиям и новейшим социально-политическим изменениям. Данная схема (матрица) позволяет описать широкий и достаточно пестрый набор образовательных программ и соответствующих стандартов. Она служит основой для выделения целеориентированных моделей непрерывного образования и обучения.

В отличие от зарубежных источников по проблемам образовательных наук (educational sciences) в отечественной литературе, как правило, остается без внимания в тот факт, что непрерывное образование (LLE) существенно отличается от системы непрерывного (пожизненного) обучения (LLL) [1. С. 12], в которое особым сегментом входит непрерывное (пожизненное) профессиональное обучение. Это приводит к тому, что акцент на непрерывном образовании оттесняет на второй план проблематику пожизненного обучения, в рамках которой первостепенную роль играет участие самого индивида, его сообщества, или возрастной когорты, профессиональной группы [13]. Именно на этом пути социально-инновационный и социогуманитарный потенциал непрерывного образования и обучения дополняют друг

друга, а развитие системы (не)формального образования обогащается институциональными формальными и неформальными структурами общества непрерывного обучения.

Непрерывное образование и пожизненное обучение предполагают возможность и необходимость для людей любого возраста обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность и квалификацию. Можно констатировать, что на современном этапе происходит реформирование национальных образовательных систем, в том числе российской, которое обусловлено несколькими тенденциями глобального и локального мирового развития.

Современная образовательная политика в Российской Федерации определена рядом нормативно-законодательных актов, например, Законом «Об образовании», Федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыта в Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, Федеральной программе развития образования на 2000–2005 годы, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Программе *развития дополнительного профессионального образования в Российской Федерации на 2002–2005 гг.* (Приказ Минобробразования России от 26 июня 2002 г. № 2423). Модернизация российской системы образования включает в себя в качестве неотъемлемого компонента развитие послевузовского (ПО) и дополнительного профессионального образования (ДПО), в частности, подсистему переподготовки, повышения квалификации в соответствующей области знания и практической деятельности. Таким образом, необходимость перемен в сфере образования связана как с рядом социально-экономических и социокультурных преобразований внутри российского общества, так и с ростом социальной эффективности и социально-мобилизационной функции непрерывного образования [14]. Социальная эффективность непрерывного образования непосредственно связана с образовательными потребностями, которые имеют определенную структуру. Они подразделяются на виды и группируются с учетом конкретного содержания выполняемых задач и разрешаемых проблем. Образовательные потребности взрослого человека, так или иначе, обусловлены его участием в различных видах социальной деятельности, его включенностью в трудовую, экономическую, политическую,

социальную, духовно-культурную жизнь общества. Содержание и структура образовательных потребностей служат основанием для отбора содержания и форм обучения. Современные образовательные практики ориентированы на самые различные потребности персонального, группового и социального характера, реализация которых измеряется эффективностью, полезностью, инновативностью. Интегральный характер образования проявляется в их воздействии на политические, экономические и культурные процессы на разных уровнях – локальном, региональном, межрегиональном, федеральном.

Проблема социальной эффективности образования значительно объемнее и сложнее, чем проблема возмещения вложенных ресурсов. Ее нельзя глубоко и всесторонне осмыслить на основе формулы эффективности, практикуемой в работах по экономике образования. При этом экономическая эффективность образования определяется как отношение всех совокупных затрат к полученным экономическим результатам. Наиболее общий показатель экономической эффективности включает окупаемость затрат на образование. Он основывается на соотношении всех затрат с приростом национального дохода, обусловленным повышением уровня образования. Это соотношение может быть измерено косвенно и прямо. По существу при экономическом подходе речь идет не об эффективности образования как таковой, а об эффективности использования капиталовложений (инвестиций), выделяемых на развитие системы образования или ее отдельных подразделений.

С позиции социальной эффективности следует отметить, что современное непрерывное и дополнительное профессиональное образование (НПО и ДПО) восполняет дефицит профессиональной подготовки, переподготовки и обучения. Во многом оно устраняет недостатки формального образования, т. е. выполняет дополнительные функции: осуществляет социальную коммуникацию между гражданским обществом, секторами экономики и политики, или другими словами, играет инновационную роль в образовании. Смысл инновационной роли НПО и ДПО особенно для российского общества, заключается в осуществлении духовного (культурного) производства человеческого и социального капитала, соответствующего вызовам усложняющегося глобального мирового порядка, мирового рынка, растущей индивидуализации. Дополнительное профессиональное образование способствует адаптации граждан к изменениям в технологической и социально-экономической сферах. В рамках процесса модернизации

дополнительного профессионального образования разрабатывается и апробируются различные модели инновационных научно-образовательных структур и технологий для системы непрерывного и дополнительного профессионального образования по многим направлениям. Система непрерывного образования и обучения развивается, с одной стороны, под воздействием социального заказа и, с другой, как ответ на индивидуальную потребность и право человека на обучение и гражданскую активность. При этом *под непрерывным образованием* понимается развитие в течение всей жизни адаптивных и креативных возможностей человека посредством освоения новых профессиональных или иных навыков и знаний с целью наиболее полной самореализации и социальной интеграции.

Модели стратегического развития непрерывного образования и пожизненного обучения в целом можно рассмотреть в двух аспектах: (1) *структурного позиционирования (доминирования)* и (2) *инновационного развития*. Первый аспект заключается в выявлении структурных моделей развития непрерывного образования и пожизненного обучения, в каждой из которых присутствуют три элемента: а) институционализированное образование, б) индивиды, включенные в образование и обучение, в) профессиональное сообщество в области непрерывного образования. Второй аспект означает выявление социально-инновационного потенциала системы непрерывного образования и обучения в соответствии с логикой инновационных процессов. Стратегии инновационного развития непрерывного образования и пожизненного обучения в российском обществе можно выделить на основе эволюции пяти моделей инновационных процессов [15–16]: а) модель последовательного линейного процесса, в котором основное внимание уделяется НИОКР, а отношение к рынку выглядит как отношение к потребителю результатов технологий и производства (technology push-model); б) линейная модель, ориентированная на рынок, на потребности которого направлены усилия НИОКР (need push-model); в) комбинированная модель, объединяющая технологические возможности и потребности рынка (coupling model); г) модель, включающая в инновационный процесс параллельно и/или совместно действующие интегрированные в него группы, а также наличие внешних горизонтальных и вертикальных связей; д) модель единства стратегической интеграции и установления стратегических сетей вкупе с новыми информационными и коммуникативными функциями (strategic Networking model). Переход к разработке стратегий пожизненного (не-

прерывного) обучения как раз и означает формирование инновационной модели, основанной на интенсивных информационных и коммуникативных связях в системе образования [14].

Следует отметить, что обсуждаемая в научной литературе концепция непрерывного образования и пожизненного обучения, как было указано выше, объединяет три элемента: обучение индивида, институционализированное образование (обучение) и профессиональное сообщество в сфере образования. Обучение может пониматься как индивидуальный процесс, который продолжается в течение всей жизни – пожизненное обучение. Но обучение можно также рассматривать как институционализированное и формализованное, т. е. как образовательную систему. В зависимости от доминирующей позиции того или иного структурного элемента из выше перечисленных можно выделить три стратегии, представленные в зарубежной литературе [1]: а) стратегия публичного продвижения системы непрерывного образования; б) стратегия признания и легитимации системы непрерывного (пожизненного) обучения и образования профессиональным научно-педагогическим сообществом; в) эволюционная стратегия непрерывного образования и пожизненного обучения.

В научной литературе 1980–2000-х годов, в частности, обсуждались *модель гуманистического (фронтального) образования*, относящаяся, прежде всего, к включению взрослых в непрерывное образование. В ней непрерывное образование отождествлялось с образованием взрослых и понималось как любой процесс образовательного и интеллектуального роста участников, где они расценивали себя и рассматривались другими как социально зрелые. Причины аморфного использования термина «образование взрослых» вытекают из факта, что обучение взрослых несет на себе либеральные коннотации образования, т. е. образования как сферы расширения личной свободы, культурной и социальной мобильности. Однако на практике в современном обществе национальные системы образования являются профессионально-техническими по своей природе и выполняют задачу профессионального образования и формирования профессиональной компетентности. На смену гуманистической (фронтальной) модели непрерывного образования пришла так называемая *либеральная модель образования и обучения*, основанная на принципе свободного доступа к образовательным ресурсам. Между тем, принцип либерализма для национальных образовательных систем, по крайней мере, в западноевропейских странах, остается краеугольным камнем обра-

зования взрослых, и, безусловно, лежит в основе «общества обучения», в котором образование понимается как непрерывный пожизненный процесс обучения и развития. На эту модель следует ориентироваться как на идеал.

Между тем, для информационного общества, общества знания и тем более «общества образования и обучения» совершенно очевидно, что пожизненное обучение не может реализоваться через постоянно реформируемую систему формального образования и многочисленные дополнительные программы обучения, существующие в настоящее время. Напротив, требуется преднамеренная политика и направленные изменения в целях модернизации системы непрерывного образования. Для эффективной политики в этой области необходима современная интерпретация системы обучения в течение жизни. Она чрезвычайно существенна для тех обществ, которые стремятся стать «обществом знания, образования и обучения» и, соответственно, для политики, направленной на создание системы непрерывного образования и пожизненного обучения.

Примечания

1. *Jarvis P. Adult education and Lifelong learning. Theory and Practice.* London, N. Y., 2004.
2. *Ranson S. Towards the Learning Society.* London, 1994.
3. *Jarvis P., Holford J., Griffin C. Theory and Practice of Learning.* London, 1999.
4. Шленов, Ю., Мосичева, И., Шестак, В. Непрерывное образование в России // Высшее образование в России. – 2005. – № 3.
5. Ломакина, Т. Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. – М., 2005.
6. *Stehr N. The Knowledge Society.* London, 1994.
7. *Hargreaves A. Teaching in the Knowledge Society.* Maidenhead, 2003.
8. *Gibbons M., Limoges C., Nowotney H., Schwartzman S., Scott P. and Trow M. The New Production of Knowledge.* London, 1994.
9. *Wagner P. A Sociology of Modernity. Liberty and Discipline.* London: Routledge, 1994.
10. *Wagner P. Theorizing Modernity. Inescapability and Attainability in Social Theory.* London: Sage, 2001.
11. *Jarvis P., Holford J., Griffin C. Theory and Practice of Learning.* London, 1999.
12. *Foundations of Lifelong Education / Ed. by R.H. Dave (for UNESCO Institute for Education).* Oxford, 1976.
13. *Field J. Lifelong Learning and the New Social Order.* Stoke, 2002.
14. Козловский, В. В. Непрерывное образование как фактор социальной мобильности в современной России // Университетское образование и гражданское общество / под общ. ред. В. Г. Марахова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – С. 83–106.

15. *Шемякина, Т. Ю.* Управление трансформационным процессом. – М., 2005.
16. *Rothwell R.* The Changing Nature of the innovation process // *Technovation*. 1993. V. 13.

Ю. В. Коновалова

г. Екатеринбург

СТАНДАРТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ТРЕТЬЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ

Модернизация системы профессионального образования, являясь реакцией на принципиально новые социально-экономические реалии, включая необходимость реализации стратегии обучения в течение всей трудовой жизни, выходит на качественно новый уровень. Системные изменения коснулись и подходов к проектированию содержания профессионального образования, в том числе, изменения его нормативно-правовой, методологической и методической базы.

Известно, что включение работодателей (их объединений) в процесс формирования нового содержания профессионального образования через определение ими требований к выпускнику в настоящее время регулируется Федеральным законом № 307-ФЗ от 01.12.2007 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях предоставления объединениям работодателей права участвовать в разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования». Принципиально новой для России основой разработки и реализации государственных образовательных стандартов профессионального образования нового поколения становятся отраслевые профессиональные стандарты.

В 2007 году Российский союз промышленников и предпринимателей (РСПП) утвердил макет и методику разработки современного профессионального стандарта, представляющего собой подробную характеристику уровня выполнения конкретного вида профессиональной деятельности, выраженную в терминах компетенций.

В 2008 году Министерство образования и науки Российской Федерации утвердило макет Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) высшего, среднего и начального профессионального образования нового поколения, в котором нашла отражение

методика разработки образовательных стандартов на основе модульно-компетентного и деятельностного подходов, в том числе на основе профессиональных стандартов. На протяжении 2008 и 2009 годов передовые педагогические коллективы учебных заведений России и эксперты ФИРО разрабатывали новые образовательные стандарты и в настоящее время на сайте Минобрнауки России появляются утвержденные ФГОС профессионального образования нового поколения. Таким образом, появляется возможность оценить соответствие стандартов профессионального образования, по которым предстоит обучать будущих студентов, заявленным подходам.

Как известно, особенностью проектирования модульно-компетентных образовательных программ является их целевая ориентированность на освоение целостного набора взаимосвязанных компетенций, которые в профессиональной образовательной программе понимаются как результаты обучения (образования). В макетах ФГОС НПО, СПО и ВПО требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы представлены в виде *общих* и *профессиональных* компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности.

Именно ориентированность на результаты, представленные в виде компетенций, является общей основой макета профессионального стандарта и макета нового образовательного стандарта профессионального образования. Поскольку профессиональные стандарты основаны на анализе требований к трудовой деятельности и ее результатам, применение методики проектирования образовательных стандартов предусматривает осуществление процедур перевода требований к результатам трудовой деятельности в результаты обучения (*learning outcomes*) и определения того, что человек должен научиться делать в процессе освоения профессиональной образовательной программы.

Таким образом, при разработке профессиональных образовательных программ результаты обучения планируются на основе анализа содержания соответствующей профессиональной деятельности как достижения обучающихся.

При разработке требований отраслевого профессионального стандарта предусматривается использование *метода функционального анализа*, который позволяет в ходе опроса работодателей и их работников выявить функции и требования к их выполнению работниками различных уровней квалификации в конкретной области профессиональной деятельности и должностной иерархии [3]. Результаты функ-

ционального анализа оформляются в виде функциональной карты, которая представляет собой структурированное описание трудовых функций, выполняемых работниками в конкретной области профессиональной деятельности, и компетенций, необходимых для их выполнения.

Как показывает опыт, в случае отсутствия профессиональных стандартов учреждения профессионального образования для выявления требований профессионального рынка труда успешно применяют метод функционального анализа в рамках процедуры, получившей в международной практике название *анализ потребностей в умениях*. Анализ потребностей в умениях проводится совместно с социальными партнерами [2; 3; 4].

Процедура проецирования требований сферы труда, определенных в процессе функционального анализа, в требования образовательного стандарта осуществляется путем отбора и комбинирования единиц профессионального стандарта, в которых отражены трудовые функции, и формулирования на их основе профессиональных компетенций, лежащих в основе модульной части образовательного стандарта.

Методика перевода требований профессионального стандарта в требования образовательного стандарта успешно апробирована автором и его коллегами при разработке проекта нового ФГОС НПО по профессии «Повар, кондитер» и ФГОС СПО по специальности «Технология продукции общественного питания» (базовый и углубленный уровень) в части формулирования области профессиональной деятельности, видов профессиональной деятельности, перечня профессиональных компетенций, структуры и содержания основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) и базового учебного плана (БУП). Проект профессиональной образовательной программы СПО базового уровня разрабатывался на основе III квалификационного уровня профессионального стандарта для работников производства в индустрии питания, а образовательная программа СПО углубленного уровня соответствовала IV квалификационному уровню отраслевой рамки квалификаций.

Виды профессиональной деятельности и перечень профессиональных компетенций в проекте ФГОС НПО по профессии «Повар, кондитер» разрабатывались на основе II квалификационного уровня отраслевого профессионального стандарта для индустрии питания.

Результаты апробации позволяют утверждать, что отраслевые профессиональные стандарты являются эффективным инструментом

формулирования требований сферы труда к выпускникам профессиональных учебных заведений и отправной точкой для определения результатов образования и обучения, позволяя учитывать такие принципы системы непрерывного образования, как принцип преемственности, гибкости и принцип оптимизации. Принцип *преемственности* предусматривает, в частности, разработку требований к результатам обучения (образования) в образовательных программах, позволяющих последовательно осваивать различные квалификационные уровни, относящиеся к сфере труда, на основе завершенности образования на каждом уровне подготовки.

Принцип *гибкости и динамичности (мобильности)* отражает системный подход к образованию, предоставляющий широкие возможности для его вариативности на основе модульного подхода.

Применение принципа *оптимизации* позволяет обоснованно осуществлять отбор необходимого и достаточного объема знаний и умений для достижения результатов обучения (образования) по каждому образовательному уровню, избежать избыточных знаний и сделать, таким образом, образовательные программы доступными для различных категорий потребителей образовательных услуг.

К сожалению, не все разработчики ФГОС НПО, СПО и ВПО имели возможность проектировать образовательные стандарты на основе требований профессиональных стандартов по простой причине их отсутствия. По инициативе Федерации рестораторов и отельеров были разработаны современные профессиональные стандарты для работников производства и обслуживания в индустрии питания, также для авиационной отрасли, для управляющих компаниями и некоторые другие. По инициативе компании «Русал» разрабатывается профессиональный стандарт для алюминиевой промышленности. Таким образом, инициатива разработки профессиональных стандартов должна принадлежать работодателям (их объединениям), но, следует признать, что они не торопятся ее проявлять.

Некоторые ФГОС профессионального образования очевидно разрабатывались без учета требований рынка труда и анализа отраслевых требований к квалификационным уровням работников и должностной иерархии. Возьмем для примера проект ФГОС СПО по специальности «Организация обслуживания в общественном питании». Анализ формулировок области профессиональной деятельности, видов профессиональной деятельности и соответствующих профессио-

нальных компетенций показывает, что он являет собой «смесь» требований к организации производства и технологии производства продукции питания. Виды профессиональной деятельности сформулированы слишком широко. К примеру, формулировка такого вида профессиональной деятельности как «Организация обслуживания в организациях общественного питания» практически совпадает с названием специальности и формулировкой области профессиональной деятельности. В то же время формулировка вида профессиональной деятельности «Маркетинговая деятельность в организациях общественного питания» не дает обучающемуся, работодателю, да и преподавателю ясного представления о том, что же конкретно научиться делать выпускник в этой области на данном образовательном уровне. Очевидно, что в данном случае не учитывался разработанный профессиональный стандарт по обслуживанию в индустрии питания, в котором основой для разработки требований к результатам образования на уровне среднего профессионального образования соответственно становятся требования к работникам III квалификационного уровня по отраслевой рамке квалификации.

Проблемы, на наш взгляд, кроются в отсутствии системного обучения преподавателей и методистов – разработчиков образовательных стандартов методике проведения функционального анализа и процедурам перевода требований рынка труда к выпускникам профессионального образования в требования образовательного стандарта и разработки дидактического содержания профессиональных модулей. Опыт показывает, что в систему обучения необходимо вовлекать как преподавателей и методистов учебных заведений, так и работодателей.

Существующая организация обучения требует изменений. Как подсказывает опыт, за два-три дня можно понять принципы новых подходов к проектированию образовательных стандартов и модульных программ нового поколения, но невозможно научиться их разрабатывать. Четырехдневных семинаров, проведенных экспертами ФИРО для преподавателей и методистов по разработке проектов ФГОС недостаточно, даже, несмотря на консультационное сопровождение разработки проектов стандартов. Более того, в ходе их разработки происходили корректировки макета ФГОС, свидетельствующие о том, что в полной мере, как было задумано, компетентностный подход к разработке содержания профессионального образования реализовать не удастся.

Следует также отметить необходимость определения прозрачных критериев отбора учебных заведений, предлагающих программы обучения преподавателей, а также налаживания научно-методического координирования содержания программ и графиков проведения обучения. Проведенное аудирование предложений по обучению и программ обучения новым инновационным методикам и технологиям обучения показывает, что в этой области не все в порядке.

Беседы с преподавателями различных учебных заведений НПО, СПО и ВПО региона и России убеждают, что многие преподаватели и методисты до сих пор находятся в плену устаревших стереотипов, к примеру, не видя особой разницы между компетенциями (результатами обучения) и ЗУНами. Однако освоение компетенций, понимаемых как способность (готовность) личности актуализировать в знакомых и новых контекстах трудовой деятельности знания, умения, отношения (ценностные установки) и опыт, предусматривает определение *интегрированного набора умений и знаний*, направленного на формирование способности выполнять целостный набор действий, относящийся к определенному виду профессиональной деятельности. Поэтому определение содержания результата обучения требует, в первую очередь, определения и формулирования законченного автономного набора действий, в основе которого лежит целостная трудовая функция, и далее определения и формулирования перечня умений и знаний по каждому действию. Отсюда следует необходимость разработки междисциплинарных курсов, содержание которых включает совокупность знаний и умений из различных дисциплин, направленных на освоение конкретного результата обучения (набора автономного действий).

Иначе говоря, меняется логика проектирования дидактического содержания профессиональных модулей в образовательной программе, которые уже не могут пониматься как отдельные дисциплины или разделы (темы) дисциплин. непонимание особенностей методики проектирования содержания профессиональных модулей приводит к тому, что многие разработчики стандартов просто-напросто механически переносят знания, умения и навыки из стандартов второго поколения в новые стандарты, внося некоторые коррективы в формулировки.

Следует также отметить, что до сих пор нет единообразия в понятийном аппарате модульно-компетентного подхода. Первые варианты макета ФГОС НПО и СПО включали глоссарий основных понятий, однако потом его исключили.

В педагогической литературе широко обсуждался и до сих пор обсуждается вопрос о том, что принять за результаты образования (обучения) – компетентности или компетенции. Анализ понятий компетенция и компетентность позволяет заключить, что суть их сводится к готовности мобилизовывать в профессиональной деятельности собственные знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения. Поскольку сущность компетенции состоит в органическом единстве знаний, умений, опыта и отношений (ценностных установок), которые становятся принадлежностью человека после их освоения, и которые он адекватно использует в своей профессиональной деятельности и в жизни в целом, то именно компетенции формулируются в профессиональной образовательной программе как результаты обучения (образования).

Еще одной проблемой, с которой придется столкнуться педагогам, является отсутствие методик разработки рабочих программ, проектирования и реализации междисциплинарных курсов. В макете примерной основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), по оценкам разработчиков образовательных стандартов, происходит подмена, когда в качестве результатов обучения вдруг появляются знания и умения, а не компетенции. И поскольку, как было уже отмечено выше, в перечень видов профессиональной деятельности (а, следовательно, результатов обучения) во многих образовательных стандартах не закладываются различия к квалификационным уровням выполнения трудовой деятельности из-за отсутствия профессиональных стандартов, то возникают трудности определения критериев отбора необходимого и достаточного объема знаний и умений в содержании междисциплинарных курсов. Приведенный выше в качестве примера вид профессиональной деятельности в проекте ФГОС СПО «Организация обслуживания в общественном питании», сформулированный как маркетинговая деятельность, присутствует как в программах СПО, так и в программах бакалавриата, и, скорее всего, в программах магистратуры. По каким критериям преподаватели, разрабатывающие программы разного уровня, будут разводить их по содержанию?

Следует также отметить, что в сознании большинства педагогов и методистов нет ясного понимания организационных и методических аспектов процесса обучения и освоения профессиональных модулей.

Безусловно, много вопросов будет вызывать и разработка оценочных материалов, занимающих важное место в методике обучения и определяющее его качество. В соответствии с Болонским процессом оценка уровня освоения профессиональных компетенций должна производиться независимыми экспертами или сертификационными центрами. Однако преподаватели должны владеть методикой разработки оценочных материалов, формулирования критериев, отбора форм и методов оценки освоенных компетенций [3]. В ином случае возникнут трудности с подготовкой качественных учебно-методических материалов, и использованием инновационных технологий и методик обучения студентов по новым образовательным стандартам.

Таким образом, оценивая новые образовательные стандарты профессионального образования, следует признать, что формально они призваны реализовать подход к обучению (образованию), основанный на компетенциях, но практика их разработки в большинстве случаев сохраняется в рамках дисциплинарных традиций. Видимо, правы те, кто заявляет, что образовательные стандарты профессионального образования, не успев появиться, уже морально устарели.

По всей видимости, полезно было бы создание научно-методического центра (возможно на базе федерального университета), который объединил бы учебные заведения НПО, СПО и ВПО, ресурсные центры, педагогов, имеющих опыт применения методики проектирования модульно-компетентностных профессиональных образовательных программ, для обмена опытом и координации деятельности по обучению преподавателей и методистов учебных заведений города.

Примечания

1. Макет Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования. – 2009.
2. Олейникова, О. Н., Муравьева, А. А., Коновалова, Ю. В. Анализ потребности в умениях: Методическое пособие. – М.: Альфа-М, 2005. – 142 с.
3. Олейникова, О. Н. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева, Ю. В. Коновалова, Е. В. Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2010. – 256 с.
4. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников: Методическое пособие / М. В. Привезенцев, О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева и др. – М.: Альфа-М, 2007. – 150 с.

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ОБРАЗОВАНИЕ РОССИЙСКИХ ЖЕНЩИН

История развития женского образования в Европе, и России как части Европы, достаточно продолжительна. К началу XX века стало очевидно, что женщины не готовы к освоению нового мира и его задач. Они продолжали рассматривать себя как обслуживающую часть общества. Такое мнение господствовало среди женщин различных социальных групп.

На это явление обращает внимание М. Вебер в своей работе «Протестантская этика и дух капитализма». Изучая готовность женщин к образу жизни в эпоху капитализма, он отмечал, что черты отсталого традиционализма проявляются в наши дни особенно часто в деятельности работниц, прежде всего незамужних. Почти повсеместно предприниматели, нанимающие работниц, в частности работниц – немок, жалуются на полное отсутствие у них способности и желания отказываться от воспринятых некогда привычных методов, заменить их более целесообразными и практичными, приспособиться к новым формам организации труда, научиться чему-либо, сконцентрировать на чем-нибудь свои мысли или вообще мыслить. Попытки разъяснить им, как сделать работу более легкой и прежде всего более выгодной, встречают полное непонимание, а повышение расценок оказывается бесполезным, поскольку оно наталкивается на силу привычки [1. С. 83].

Российское государство и российский бизнес к началу XX века столкнулись с аналогичными проблемами. Но в отличие от ряда европейских стран решение задачи адаптации женщин к новым социальным условиям берет на себя женское движение. Оно разрабатывает социальные технологии поддержки различных групп женщин, внедряет в практику инициативы в области законодательства, образования, занятости, политики и культуры. В этот период нарабатывается опыт по поддержке саморазвития, самопомощи различных категорий женщин.

События 1917 года в России не только прервали сделанные наработки по обучению женщин, но и наложили запрет на их использование.

Власть молодой Советской республики создает свою, новую систему образования женщин, в основу которой положена система цен-

ностей мужественной культуры. Россия – страна с преобладанием этой культуры в начале XX века, но вершина достигается в 30-е годы. Именно в этот период женщины повсеместно соревнуются в так называемых мужских профессиях – летчики, шахтеры, трактористы и т. п. Героика этой эпохи, нашедшая отражение в хронике и игровых фильмах, отчетливо демонстрирует атрибутику мужественности.

К странам с мужественной культурой относятся: США, Германия, Англия. Типичной демонстрацией этой системы ценностей становятся голливудские фильмы. Их миссия сводится к тому, что герой или героиня, собрав волю, преодолевает огромное количество трудностей на пути к своей заветной цели (служебное положение, покорение дикой природы, поимка преступника и т. д.). В итоге цели достигнуты, наступает счастье и материальное благополучие.

В системе ценностей, где преобладает мужественное начало, работа становится важнее домашних функций. В руководителе, работнике уважают силу, быстроту решений, масштабность подходов, жесткость [2. С 130–133].

В начале XXI века стало очевидно, что такая система ценностей себя исчерпала. Она не обеспечивает гармонического развития женщины, не формирует источников саморазвития и вдохновения. В результате современная женщина оказывается социально не адаптирована к потребностям времени, не видит изменившиеся правила жизни. Желая остаться современной и социально интересной, она начинает поиск новых знаний. Модные глянцевого журналы – начало образовательного процесса для современной российской женщины. История взаимоотношений российских женщин с модными журналами в течение XX века практически всегда базировалась на специальном заказе власти, который был стильно упакован в их текстах и визуальном ряде. Журналы формировали систему ценностей, вкусов, образа жизни. Знания, которые они давали, не подвергались сомнению. Наиболее наглядно такое отношение к модным журналам отмечает Эльза Скианарелли, знакомясь с Советской Россией во второй половине 30-х годов XX века. Ее удивляет, что женщины воспринимают модные журналы как своеобразную Библию и поэтому больше интересуются как создать новое платье, а не как оно выглядит. Ведущего модельера Европы, вечную соперницу Габриэль Шанель удивила излишняя нарядность коллекции первого дома моделей на Сретенке. «Одежда работающих женщин должна быть простой и практичной, а тут – оргии шифона, бархата и кружев. – Это куда же надевать? –

осведомилась я, – На концерт? И вскоре получила ответ той же монетой, когда упомянула о коктейлях: а что такое коктейль? – Ну, это когда после работы пьют водку. – Но зачем переодеваться, чтобы выпить?» [3. С. 142].

За 70 лет в образовании женщин практически не произошло качественных изменений. Современные глянцевого журналы предпочитают достаточно системно заниматься образованием женщин. Формируемая ими система ценностей направлена на выполнение коммерческих целей. Фактически, глянцевые журналы – это придаток маркетинговых отделов крупных компаний по производству модной одежды.

Достаточно широко известны методы, которыми редакторы журналов пользуются при выборе тем и имен. Большинство из них пользуются так называемыми «стилевыми обозначениями», которые они получают от производителей модной одежды. Можно с уверенностью утверждать, что глянцевые журналы обладают огромным маркетинговым влиянием. История, знает множество примеров, когда именно пресса решала судьбу модельера [4. С. 157–160].

XXI век предъявляет новые требования к женщине, требуя от нее инвестиционной привлекательности, гражданской позиции, респектабельности, умения адаптироваться к окружающему миру. Создать образ соответствующий системе ожидания женщина может с помощью языка моды [5. С. 96–110].

Знания о современной моде как средство выражения индивидуальности и индикатора групповой принадлежности необходимо системно преподавать российским женщинам [6. С. 63–92]. Отставание в этой сфере деятельности начинает разрушать современную систему ценностей российской женщины, расшатывать ее традиционные гражданские устои.

Отсутствие знаний о модных домах, торговых марках делают современную женщину социально безответственной. Период «раннего» капитализма в России уже проходит. Масштабная приватизация и распределение первоначальных капиталов уже позади. Наступило время рынка «с человеческим лицом», когда важно не только то, сколько зарабатывать, но и куда тратить заработок (насколько этичным является потребление).

Международное сообщество своими Хартиями наложило запрет на использование детского труда, рабского труда и т. д. Следовательно, потребление товаров и услуг таких фирм является разрушением современного устойчивого мира и его стратегии развития.

Отсутствие необходимых знаний приводит к достаточно сложным явлениям. В качестве примера такого потребления может служить IKEA, которая использовала детский труд в Китае, производитель спортивной обуви и одежды Nike и т. д.

Формирование социальной ответственности, идентичности требованиям времени и места делает российскую женщину инвестиционно привлекательной. Знания, которые она может и должна получать в классических университетах могут давать ей новые источники саморазвития и вдохновения.

Примечания

1. Вебер, М. Избранные произведения. – М., 1990.
2. Мясоедов, С. П. Основы кросскультурного менеджмента. Как вести бизнес с представителями других стран и культур. – М., 2003.
3. Скианарелли, Э. Моя шокирующая жизнь. – М., 2008.
4. Тангейт, М. Пространство бренда в моде. – М., 2007.
5. Горчакова, В. Т. Имидж: розыгрыш или код доступа? – М., 2007.
6. Линг, А. Изменения в моде: причины и следствия. – Минск, 2009.

С. Г. Кукушкин
г. Железногорск

М. В. Лукьяненко, Н. П. Чурляева
г. Красноярск

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ВЫПУСКНИКА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА, РЫНОК ТРУДА И СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОАО «ИСС»

При рассмотрении сложной и неоднозначной взаимосвязи, существующей между моделью выпускника вуза, рынком труда и непрерывным образованием, необходимо учитывать постановку возникающих в связи с этим вопросов не только с позиции вузов, но и с точки зрения работодателей, как потребителей ресурсов рынка труда. Важен также исторический аспект развития этой взаимосвязи, и то, что в большинстве случаев в качестве современного отечественного работодателя, заслуживающего хотя бы какого-то внимания со стороны науки или образования, выступает сохранившееся в том или ином виде бывшее социалистическое предприятие. При этом не столь важно,

осталось ли это предприятие государственным, или трансформировалось в предприятие акционерной либо частной формы собственности, более важен его генезис. А он, после проведения анализа многих конкретных ситуаций и их последующего обобщения свидетельствует о том, что переход экономики на сырьевые рельсы не означает становления полноценной отечественной рыночной экономики, развивающейся на собственной основе, подпитываемой ресурсами здорового рынка труда и обеспечивающей появление класса легитимных работодателей.

В данной статье в роли работодателя выступает ОАО «Информационные спутниковые системы» (ОАО «ИСС») – в прошлом Научно-Производственное Объединение «Прикладная Механика» (НПО ПМ). Легитимность этого предприятия, прославившегося в свое время такими масштабными оборонными проектами в области ракетно-космической техники, как разработка спутника «Космос-3» и его модификаций, обусловлена не только его славным прошлым [1]. До сих пор продукция этого предприятия является одним из тех немногих (несырьевых) товаров, производимых в России, которые все еще, в известной мере, соответствуют мировым стандартам. Продукция этого предприятия не только востребована государством, но и пользуется определенным спросом на мировом рынке спутниковых услуг, причем при условии выхода на мировой рынок услуг в отношении кадрового потенциала предприятие ограничено практически исключительно сферой отечественного рынка труда.

Бесспорно, современное передовое производство мирового уровня подразумевает наличие компетентных специалистов на рынке труда, и неудивительно, что в соответствии с Болонскими соглашениями педагогическая наука уже около десятка лет ориентирована на *компетентностную модель* выпускника вуза. При этом, однако, очевидно, что работа с компетентностной моделью, как специфически рыночной, в российских условиях будет сопряжена со значительными сложностями и нестыковками, поскольку вся существующая экономическая инфраструктура построена по плану. Во времена плановой экономики о рынке труда нельзя было даже помыслить, понятие компетентности фактически не использовалось ни работодателями, ни педагогами, а «компетентность», как педагогическая категория, вообще не принималась в рассмотрение и не оценивалась, тем более, количественно. При рассмотрении модели выпускника в то время педагогика высшей школы обычно оперировала понятиями «профессиона-

лизм», «профессиональная готовность» и т. п. Компетентность, в лучшем случае, вводилась в качестве почти синонима этих и подобных понятий (например, «профессиональная компетентность») и использовалась скорее производственными, чем педагогами. В этом случае она определялась, прежде всего, тем, насколько выпускник владеет базовыми знаниями, его дисциплинированностью и умением подчиняться и в соответствии с этим пониманием она поддерживалась на таком уровне, который считался в те времена достаточным для работы выпускника на социалистическом предприятии.

В то же время и тогда в высшей школе через содержание образования, так или иначе, происходило формирование профессиональной компетентности. В результате, авторитарные, но хорошо отлаженные и, в общем, неплохо функционирующие советские педагогические системы высшей школы приносили достойные плоды. Это утверждение справедливо, по крайней мере, в отношении выпускников многих высших технических заведений, которые были способны создавать такие аналоги зарубежной техники, многие из которых были вполне на уровне мировых стандартов. Это утверждение более чем справедливо в отношении выпускников ведущих технических вузов СССР – КАИ, МАИ, ЛМИ, МВТУ им. Баумана, ТПИ и др., которые с начала 60-х гг. пополняли кадровый состав НПО ПМ. При этом в силу географических причин особо тесные связи установились с красноярскими «заводом-вузом» (ныне СибГАУ) и политехническим институтом (ныне СФУ), что обеспечило помимо отбора выпускников вне НПО возможность их подготовки на базовых специализированных кафедрах на территории НПО. В 1970–80-е годы также активно развивались другие направления кадровой работы, в частности, подготовка персонала самого объединения и повышение его квалификации. Ежегодно не менее 50–60 человек проходили обучение в научных центрах Москвы, Ленинграда, Киева, Минска, Казани. Работала отраслевая система повышения квалификации руководящих работников и специалистов, были созданы аттестационные комиссии для всех категорий специалистов, отдел технического обучения для целенаправленного отбора и подготовки молодых специалистов в вузах, проводилась профориентационная работа, и т. д. Таким образом, фактически для нужд НПО ПМ закладывались основы собственной *системы непрерывного образования* [2].

Во времена плановой экономики рынок труда отсутствовал не только фактически, но и формально, а вместо него существовала рас-

пределительная система. Вузы готовили специалистов фактически под конкретные должностные места, на которых часто проходила преддипломная практика выпускников, а затем осуществлялось их принудительное направление на работу в порядке планового распределения специалистов, не имевших права покинуть место работы в течение трех лет. Эта особенность не только определяла характер взаимодействия вузов с работодателями, выступающих от имени государства, но и существенно облегчала работу с трудовыми ресурсами высокой квалификации. Так было и на НПО ПМ, куда студенты приезжали на преддипломную практику, которую проходили в подразделениях предприятия, затем выполняли дипломные проекты по его тематике и защищали их перед Государственной экзаменационной комиссией. Со временем распределение на работу в НПО ПМ стало проводиться на конкурсной основе: сюда отбирали только лучших студентов-дипломников. Все изменилось с распадом СССР и последующим катастрофическое сокращением промышленного производства во всех отраслях, за исключением сырьевых. Переход экономики на сырьевые рельсы и многолетние разговоры о рынке не означают становления полноценной рыночной экономики, с наличием рынка труда в полном смысле этого слова, поскольку рынок труда нельзя завести декретом. В то же время, исчезновение планового хозяйства заставляет отечественную педагогику ориентироваться на образовательные системы в странах со стабильной рыночной экономикой и, соответственно, педагогическая наука была переориентирована на компетентностную модель выпускника. Вместе с исчезновением плановой системы хозяйствования, в которой приоритетными качествами выпускника считались владение базовыми знаниями, дисциплинированность и умение подчиняться, изменился и смысл понятия компетентности специалиста.

В эпоху плановой экономики выпускник не имел права покинуть место работы в течение трех лет, когда и завершалось его фактическое становление, как специалиста. Если тогда выпускник оказывался под формальной и неформальной опекой ведущих специалистов, которые обеспечивали ему рост компетентности до необходимого уровня, то сейчас такая практика отсутствует не только в частных и акционерных компаниях, но и на государственных предприятиях. Современный рынок труда в том, большинстве случаев неприглядном виде, в котором он сложился, требует выпускников иного рода, способных практически сразу или после непродолжительного периода адаптации решать поставленные перед ними задачи. При этом глубокие зна-

ния выпускника еще не гарантируют его успешной профессиональной деятельности. Более того, для успешной конкуренции на существующем рынке труда выпускникам недостаточно умения применять полученные знания на практике и даже иметь навык их использования. Традиционные педагогические технологии, хорошо работавшие в условиях планового хозяйства, не могут обеспечить адекватную подготовку выпускников для современного рынка труда, поскольку сложились в условиях совершенно другой экономической формации и были ориентированы на удовлетворение ее специфических нужд. Стала очевидной необходимость новых образовательных подходов, в т. ч. компетентностного [см. напр., 3, 4], разновидностью которого является структурно-компетентностный подход [5]. Этот подход оперирует с категорией «компетентность» явно и в количественных отношениях, на основе структуризации компетентности. При этом не умаляется значение знаний, умений и навыков (т. н. ЗУНов), приобретаемых в процессе обучения, но открываются перспективы для эффективной адаптации выпускника к рыночным реалиям.

Особые требования к компетентности выпускников технического вуза со стороны рынка труда в принципе не противоречат современной педагогической трактовке компетентности и укладываются в схему расщепления компетентности на отдельные компетенции. Задача нахождения общего языка между чисто академическим пониманием проблемы и новыми рыночными требованиями при построении компетентностной модели успешно решалась в СибГАУ [6] и позволила создать компетентностную модель выпускника, выходящего на рынок труда. В целом она имеет внешнее сходство с другими компетентностными моделями [см.напр., 7, 8], но математически является более продвинутой, поскольку позволяет делать количественные оценки уровня компетентности на основе комплексной оценки по группам показателей компетентности. После элиминирования всех малозначащих показателей компетентности, для оценки ее общего уровня остается семь основных квазинезависимых показателей, каждый из которых при расчете вклада в интегральный коэффициент компетентности [9] имеет определенный вес. Это следующие компоненты: технические способности, общие знания, технические знания, обязательность, настойчивость, инициативность, функциональные знания. Таким образом, если мы хотим существенно повысить компетентность выпускника, прежде всего, следует обратить внимание на каждую из этих семи основных составляющих компетентности.

Воздействовать на составляющую «технические способности» достаточно сложно, однако помимо надлежащего отбора среди абитуриентов мы все же можем развивать их в ходе обучения. Воздействие на составляющую компетентности «общие знания» не вызывает особых проблем. Уровень технических знаний, задаваемый требованиями рынка труда, вполне может корректироваться традиционными педагогическими методами. В какой-то мере это относится также к показателям обязательности и настойчивости. Хуже всего дела обстоят с инициативностью, и тем более с функциональными знаниями – новым, чисто рыночным требованием к выпускнику. Многолетний опыт показал, что существующие педагогические технологии по-разному воздействуют на отдельные составляющие компетентности. Обобщая и анализируя опыт использования в СибГАУ разных педагогических технологий, можно сделать вывод о том, что ни одна из них не позволяет выйти на приемлемый для рынка труда уровень компетентности, поскольку степень их воздействия на составляющие компетентности по большей части ограничена [10].

Если вуз не может обеспечить доведение компетентности выпускника до необходимого конкретному предприятию уровня (что в рамках плановой экономики обеспечивалось, как минимум, обязательным трехлетним сроком пребывания выпускника по распределению), то эта функция может быть возложена на какой-либо механизм, действующий внутри существующей системы непрерывного образования при данном предприятии. В случае ОАО «ИСС» имеется такой механизм внутри сложившейся здесь успешно функционировавшей до распада СССР системы непрерывного образования. На пути ее развития стояли большие проблемы, во многом связанные с закрытым характером деятельности предприятия, однако и перспективы развития вырисовывались блестящие. Крах Советского союза и исчезновение планового хозяйства, катастрофическое сокращение промышленного производства во всех отраслях, за исключением сырьевых, стало настоящим испытанием, потрясшим основы НПО. В результате плавное развитие системы непрерывного образования в рамках плановой экономики оказалось искусственно прерванным. Тем не менее, благодаря материальному и интеллектуальному потенциалу, накопленному за десятилетия плодотворного труда на НПО ПМ, предприятие смогло выжить в условиях экономического коллапса, сохранилась и основа существующей здесь системы непрерывного образования.

Несмотря на возникновение проблем, связанные с переориентацией всей деятельности на рыночные условия, в ОАО «ИСС» видят определенные перспективы ее развития, теперь уже на новых принципах, характерных для образовательных систем стран с рыночной экономикой.

Современные условия формирования рынка труда, с его жесткой конкурентной борьбой за специалистов, диктуют существенные изменения в системе непрерывного образования, что находит отражение в концепции кадровой политики. ОАО «ИСС» выработало эту концепцию, учитывая реалии рынка труда и исходя из собственного многолетнего опыта работы с персоналом, а также наработок других организаций. Концепция опирается на непрерывную профессиональную подготовку кадров, и реализуется в *едином функциональном центре* по управлению персоналом, созданном с целью формирования высококвалифицированного и мотивированного коллектива, способного повысить конкурентоспособность ОАО «ИСС», укрепить его позиции на рынке спутниковых услуг [11]. Этот центр координирует доведение компетентности выпускника вуза до необходимого ОАО «ИСС» уровня, начиная с того, что студенты вузов выполняют дипломные работы по тематике предприятия в его структурных подразделениях. Далее, устроившиеся на работу выпускники получают статус молодых специалистов и в течение первого года работы проходят обязательную стажировку по индивидуальным планам. Кроме того, для них организованы целевые курсы для знакомства со структурой управления предприятием и задачами каждого подразделения. После первого и второго года работы на предприятии молодые специалисты проходят итоговую аттестацию, по результатам которой принимается решение о повышении их квалификации. Таким образом, предприятие осуществляет необходимую дополнительную подготовку молодых специалистов по узко-профилированным направлениям, а также в области деловой этики и коммуникации.

Помимо координации доведения компетентности выпускника вуза до необходимого уровня, единый функциональный центр действует по многим другим направлениям – начиная с работы со школьниками и кончая повышением квалификации руководителей высшего звена на курсах внутрифирменного обучения, в институтах повышения квалификации, сторонних организациях по программе индивидуальной профессиональной подготовки. Отметим важную роль профориента-

ции в деятельности центра, роль которой по мере формирования рынка труда возрастает по сравнению с ее ролью в эпоху плановой экономики. Это связано с тем, что сейчас молодые люди получают большую свободу выбора профессии, а потенциальный трудовой контингент уже нельзя сдерживать ограничениями, характерными для старых образовательных систем в эпоху закрытых городов и планового распределения специалистов.

Примечания

1. Сорок космических лет: сб. статей. – Железногорск, 1999. – 276 с.
2. Кукушкин, С. Г., Лукьяненко, М. В., Чурляева, Н. П. Проблемы и перспективы непрерывного образования в ОАО «ИСС» // Развитие непрерывного образования: мат. II Всероссийской научно-практической конф., Красноярск, 23–24 апреля 2009, Изд-во КГПУ, т. 1. С. 43–48.
3. Зимняя, И. А. Компетентностный подход и его место в системе современных подходов к проблемам образования // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
4. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 12–27.
5. Чурляева, Н. П. Структурно-компетентностный подход к построению системы подготовки специалистов в тех. вузе: монография. – Красноярск: СибГАУ, 2005. – 259 с.
6. Churlyaeva, N., Lukyanenko, M. Technique to estimate the competence level of the integrated training system graduates and the educational technologies to increase it / Journal of SibFU (Humanities & Social Sciences series). 2010. – № 2. – P. 67–71.
7. Тамур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста: монография / М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2004. – 194 с.
8. Коришунов, С. В. Профессиональная и социальная компетентность как множество с номенклатурой подмножеств // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 7. – С. 46–51.
9. Гринберг, Г. М., Лукьяненко, М. В., Чурляева, Н. П. Методика оценки компетентности, как многофункционального показателя качества обучения выпускников // Мат. межд. научно-практ. конф. «Вузовские системы обеспечения качества подготовки специалистов», Красноярск: КИЦМ, 2004. – С. 137–141.
10. Чурляева, Н. П. Воздействие педагогических технологий на компетентность выпускников технического вуза / Образование и наука. Изв. УрОРАО, 2006. – № 3. – С. 50–61.
11. Кукушкин, С. Г., Лукьяненко, М. В., Чурляева, Н. П. Система непрерывного образования в концепции кадровой политики ОАО «Информационные спутниковые системы» // Повышение качества высшего проф. образования: мат. Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 15–17 окт., 2009. – Изд-во СФУ. С. 69–74.

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛИСТСКАЯ МИССИЯ УНИВЕРСИТЕТА:
СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ «ИДЕИ УНИВЕРСИТЕТА»
В ФИЛОСОФИИ К. ЯСПЕРСА**

В статье представлен анализ некоторых аспектов современного видения миссии университета через призму философии экзистенциализма, выдвигающей основным мотивом подлинность человеческого существования в условиях глобализирующегося мира. В статье обосновывается видение современного университета как особой модели мультикультурного общества, построенного на принципах открытости и толерантности.

В начале 90-х годов XX века Россия совершила очередной радикальный поворот в своей истории: от административно-командной системы с директивной, плановой экономикой и конституционно закрепленной монополией одной партии на власть она двинулась в направлении рыночной экономики, правового государства, к многопартийной демократической системе. Это потребовало решения принципиально новых проблем, многие из которых еще не вставали в российской действительности. Демократия, в отличие от тоталитаризма, предполагает существование гражданского общества, основанного на принципах толерантности и открытости. Руководители демократической России все больше понимают, что достойное ее место в современном мире может быть обретоно не только благодаря достижениям естественных и технических наук, ко всему этому должен добавиться активный предприимчивый человек, способный принимать самостоятельные решения, проявлять творческую инициативу и брать на себя ответственность.

Такой человек не может возникнуть ниоткуда, сам собой, без реализации новой концепции воспитания. Суть этой концепции должна состоять в отказе от «педагогических технологий», которые ставят воспитание людей на одну плоскость с промышленным массовым производством. В противовес нивелирующему воздействию глобализационных процессов современная теория образования и воспитания должна отстаивать принцип активности индивида, подтверждающего свою уникальность и самоидентичность творческими и ответственными действиями. Демократизация общественной жизни всегда вы-

двигает на передний план требование активной жизненной позиции, также огромное значение придается свободному выбору, творчеству как созданию качественно нового, преодолению неподлинного существования под властью обстоятельств и трудному, но благодарному переходу к свободно и сознательно выбранной, ответственной жизни.

Экзистенциалистское воспитание в своем истоке предполагает осуществление выбора собственной жизненной стратегии в процессе индивидуального творения, создания себя посредством уникального выбора среди разнообразных форм и содержаний. Именно поэтому, мы не можем говорить ни о какой возрастной психологии или педагогике в таком воспитании, так как не возможно установить какой-то средний возраст, единый для всех, когда индивид решается сделать переход к своему «подлинному существованию». Важность экзистенциально-антропологической проблематики только возрастает в современных условиях, характеризующиеся повышением технологизации и виртуализации общественной жизни, являясь причиной развития дисгармонии внутреннего мира и потере человеком аутентичности собственного существования. Именно поэтому, обращение к наследию К. Ясперса (1883–1969), признанного классика психиатрии и философии XX века, позволяет нам наиболее полно раскрыть проблему становления личности в процессе воспитания.

Мыслитель представил свою концепцию воспитания основываясь на принципе, который получил свое масштабное развитие в современное время, получив название «обучение в течение всей жизни» (Life Long Learning). К. Ясперс отмечает, что именно данный принцип, заложенный в основу воспитания, не предполагает авторитарного руководства «совершеннолетнего над несовершеннолетним» в кантовском смысле, а полагает основным содержанием личную ответственность того, кто собственно занят образованием и самообразованием. Такое смещение акцента на сознательный, зрелый для самостоятельного принятия решений возраст, сразу изменяет весь угол зрения на проблему воспитания, которое рассматривается в отношении не только к ребенку или молодежи, а именно к человеку вообще, непосредственно основываясь на экзистенциальной концепции человека.

К. Ясперс не излагает особой программы построения системы воспитания, вместо этого он сосредотачивается на нескольких основных принципах. Мыслитель подчеркивает исключительно важную роль начальной школы, которая закладывает моральные, интеллектуальные и политические основы среди всего населения. Решающее значение

придается содержанию воспитания, которое должно основываться на великих традициях человеческого духа, отстаивая необходимость нравственного наполнения всего процесса обучения. К. Ясперс считает наиболее важным элементом в процессе воспитания человека именно воспитание в пространстве университета. В работе «Идея университета» (впервые опубликованной в 1923 году, затем под этим же названием появились дополненные и переработанные издания в 1946 году и 1961 году), К. Ясперс раскрывает необходимость возрождения «духа университета» [1].

Вот как пишет сам мыслитель: «Будущее наших университетов, если им будет дан шанс, основывается на возрождении их первоначального духа. В течение полувека он постепенно угасал, пока, наконец, не пришел в окончательный упадок. Настал момент, когда преподавателям и студентам необходимо осознать свой образ действий. Там, где все шатко, мы со своей стороны хотим знать, на чем стоим и чего хотим. При восстановлении университета возврат к нашим лучшим традициям посредством актуального творчества является судьбоносным вопросом нашей духовной жизни в целом. Мы несем ответственность за то, кем мы должны стать. Только наша глубокая серьезность способна реализовать то, что пока еще только возможно» [2. С. 6]. Эти слова актуализируют значимость проблематики, раскрывая ее содержание в аспекте необходимости преодоления нависшей угрозы над самой идеей развития духа и человеческого существования в целом. Именно университет К. Ясперс рассматривает как особое пространство, в котором могут реализовываться идеи экзистенциалистского воспитания как условия для раскрытия подлинного существования человека в пространстве социальных структур. Подчеркивая, что университетское образование по природе своей сократично и главную роль в нем играет чувство ответственности и свободы, К. Ясперс утверждает его как возможность «воспитания разума».

Университет именно то место, где люди объединены призванием «как искать, так и передавать истину научным способом», содействуя при этом подлинному становлению человека в процессе образования и самообразования. Это не воспитание в собственном смысле слова и не школьное воспитание. Студенты – это взрослые люди, а не дети. Они обладают зрелостью полной ответственности за себя самого. Здесь преподаватели не дают никаких указаний и не осуществляют никакого личного руководства. «Высшее благо, которое вместе с самовоспитанием может приобретаться в атмосфере университета, –

свобода – оказывается утерянным, если имеет место воспитание, как оно, например, грандиозно разворачивалось в духовных орденах, в дисциплине янычар, а в дальнейшем – в кадетских учреждениях. Само собой исключается одновременное подчинение себя такого рода всеобщей дисциплине или какому-то одному мастеру и движение в направлении постижения первоначальной воли к знанию и тем самым – самостоятельности человека, которая может быть дарована только от Бога и связана только с ним» [3. С. 263].

К. Ясперс отмечает, что воспитание в университете является процессом образования в направлении полной свободы, а именно процессом, осуществляющимся через участие в духовной жизни, которая здесь происходит. Неотъемлемой задачей университета является образование.

Поэтому наряду с принципом единства исследования и обучения второй принцип университета – связь исследования и обучения с процессом образования. Исследование и профессиональное обучение имеют образовательное действие, так как они передают не только знания и умения, но и пробуждают идею целого и развивают научную позицию. «Захваченность безграничным стремлением к исследованию и прояснению обуславливает особенное образование: оно содействует гуманному (Humanitas), т. е. пониманию, совместному размышлению с учетом позиции другого, честности, дисциплинированности и непрерывности жизни. Но это образование – естественный результат, а не сознательная цель [4. С. 724]. Такое образование, ориентированное на университетскую идею, основывается, в сущности, на изначальном стремлении к знанию (познание является самоцелью). Возникающее в таком образовании человеческое бытие направлено на постижение мира, но это знание не разрешается ни через какое голое понимание, а рассматривается лишь как стремление.

К. Ясперс отмечает, что осуществление такого процесса не может быть успешным только благодаря одной лишь передаче прикладных знаний и технических навыков, а реализуется именно благодаря развитию тех «органов», которые будут обеспечивать исследовательский настрой, необходимый на протяжении всей жизни. Таким образом, университет закладывает ростки того, чему суждено обрести развернутое воплощение лишь в процессе жизни, а именно «в ходе реального исследования приблизиться к границам познаваемого, участвовать тем самым в движении к истине, – только это и наполняет смыслом все знания и навыки, дает возможность распознавать смысл,

границы и значение любого знания» [5. С. 87–88], придавая большое значение экзистенциалистскому содержанию воспитательного процесса. Представляется важным отметить еще один момент. Университет, в качестве места поисков истины и знания, вырастает из тех же корней, что и государство. Мыслитель пишет: «Народ, который в государстве как таковом еще не осознает себя как нечто целостное, в знании производит то, что он желает защищать посредством государства, то, что он хочет явить миру из своей собственной глубины как духовную власть в государстве. Так как в мире нет инстанции, могущей выносить объективные суждения об истине и ценности науки, то сама наука, в конце концов, должна стать продуктом воли народа, а именно: как способ его самостоятельного творчества в образе повседневно действующих духовных профессий (духовник, судья, врач, учитель и т. д.), как сила просветления мира, распространяющаяся вширь посредством деятельности всех или, ввиду сложности и тяжести решаемых задач, отдельных людей как бы на правах представительства от имени всех, как сила, которая может стать основанием для укрепления чувства собственного достоинства у целого народа» [6. С. 252]. Решающее значение имеет тот факт, что обретение знания непременно должно наступить, потому что поиск истины относится к основной черте жизни, определяющей уровень развития народа, что говорит о степени его свободы и указывает на смысл его силы. Отсюда следует вывод К. Ясперса о том, что первая основная идея университета – требование произрастающей из народных истоков познавательной воли не допускать ограничений знания в виде неких целей.

Человечество обретает свою истину тогда, когда оставляет свободным пространство изначального стремления к знанию, с тем, чтобы могла раскрыться его идея. «Идея истинна в том случае, если она укоренена в основании экзистенции и не теряет себя во вторичных понятиях, в поучительстве, в увлечении голой методикой, уводящей от смысла и находящей самооправдание в мнимой автономии науки, существующей как бы только из себя самой. Поскольку философия есть близкое действительности сознание границ и первоначал, из которых только и произрастают знание, действие и идея профессии, постольку философствование есть основная установка всякого подлинного знания – и в пределах отдельных наук не в меньшей степени, чем это имеет место в какой-либо области философии» [7. С. 20].

Рассмотренная нами концепция университета в работах К. Ясперса позволяет сделать вывод о том, что представленная мыслителем проб-

лематика в середине XX века остается актуальной и даже еще более значимой в современных реалиях, которые характеризуются балансированием между требованием экономической эффективности и императивом сохранения культуротворческой миссии университета. Университет выступает таким социальным институтом, который более всего способен органично связать идеи знания, технологий, глобального мира, гражданственности и культурного многообразия, тем самым, воплощая собой модель мультикультурного общества.

Примечания

1. См по: *Jaspers K.* Die Idee der Universität. – Berlin: Julius Springer, 1923. 81 S.; *Jaspers K.* Die Idee der Universität. Professor der Philosophie an der Universität Heidelberg. – Berlin: Julius Springer, 1946. 123 S.; *Jaspers K., Rossmann K.* Die Idee der Universität. – Berlin, Göttingen, Heidelberg: Springer, 1961, 250 S., mit Bibliographie.).
2. *Jaspers K.* Die Idee der Universität. – Berlin, Heidelberg; New York: Springer, 1980. – S. 6.
3. *Jaspers K.* Volk und Universität, in: *Jaspers, Erneuerung der Universität. Reden und Schriften 1945/46* (Heidelberg 1986). – S. 263.
4. *Jaspers K.* Über Bedingungen und Möglichkeiten Eines Neuen Humanismus, – In: *Die Wandlung*, – Heidelberg (L. Schneider), Vol. 4, № 8. – S. 724.
5. *Mayer A.* Karl Jaspers. Erziehungsphilosophie. «Bildung und Existenz», – Göttingen, 1955. – S. 87–88.
6. *Horn H.* Karl Jaspers. Was ist Erziehung? Ein Lesebuch. –München, 1977. – S. 252.
7. *Jaspers K.* Wahrheit und Bewährung. Philosophieren für die Praxis, R. Pieper Verlag, –München, Zürich, 1983. – S. 20.

Т. В. Машарова
г. Киров

ПРОБЛЕМА СОЗДАНИЯ СИСТЕМЫ СВОБОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Придание системе образования качеств свободной системы влечет кардинальное изменение ее свойств в направлении большей свободы при планировании обучения, выборе места, времени и темпа, в переходе от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь», в переходе от движения обучающегося к знаниям к обратному процессу – знания доставляются человеку.

Свободное (открытое) образование – система, в которой реализуется процесс обучения и осуществляется индивидуальное достижение и подтверждение образовательного ценза. Основу образовательного процесса в свободном образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем при помощи информационно-коммуникационных технологий, а также личного контакта.

Модель свободного образования результат исторического эволюционного пути развития и становления информационной цивилизации, она не зависит от политики государства в области образования.

В начале XXI века традиционная форма образования не могла удовлетворить возросшие потребности населения в образовании. Поэтому стала зарождаться новая модель образования, которая получила название открытой. Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека.

Традиционные формы получения образования очная, заочная, экстернат в системе свободного образования интегрируются в единое образовательное пространство.

Цель свободного (открытого) образования – подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества.

Систему открытого образования можно условно считать состоящей из двух областей – технологической и психолого-педагогической. Первая основывается на принципах открытых информационных систем, реализующих открытые спецификации на интерфейсы, службы и форматы данных. Особое значение для развития этой области стала играть глобальная сеть Интернет.

Вторая область представляет собой совокупность методологических и дидактических принципов, предлагаемых педагогикой.

В технологическом плане в системе образования России с последней четверти XX века проводятся работы по интеграции компьютерных телекоммуникационных сетей, научно-методического обеспечения учебного процесса и научных исследований.

В результате в России сформировалась и продолжает развиваться система научно-образовательного провайдинга (предоставление образовательных услуг посредством информационно-коммуникационных

технологий), различных форм дистанционного обучения. В рамках эксперимента Минобразования России по дистанционному обучению (преимущественно с использованием кейс-технологии ДО) были детально проработаны и внедрены на практике: технология создания и работы региональных учебных центров (филиалов, представительств); принципы работы с авторами-разработчиками курсов, преподавателями-консультантами (тьюторами); порядок организационных и экономических взаимоотношений базовых учебных заведений с их региональными учебными центрами; множество иных учебных, технических, административных, маркетинговых, телекоммуникационных аспектов, без учета которых невозможно было бы создать функционирующую обучающуюся систему.

В психолого-педагогическом плане информатизация образования объективно влечет за собой: реорганизацию учебно-методической работы; повышение требований к преподавателю и изменение его роли; возрастание роли личности обучающегося и его индивидуальных особенностей; изменение роли учебного заведения и влияние его местонахождения на состав обучающихся; резкое увеличение объема доступных информационных ресурсов. В обширной педагогической практике применения информационных и коммуникационных технологий с очевидностью просматривается тенденция увеличения числа и значимости именно психолого-педагогических проблем, поскольку ядро системы открытого образования составляет обучение с применением дидактических свойств сети Интернет.

Стремление объединить учебно-методические разработки с новейшими информационными технологиями вызвано ясной целью – сформировать в России открытое образовательное пространство, доступное для самых широких слоев населения.

Образовательные учреждения распределенного типа могут стать такими социальными институтами, которые были бы способны предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно и получать современные профессиональные знания. Для этого необходимо дать возможность каждому обучаемому выстроить ту образовательную траекторию, которая наиболее полно соответствовала бы его образовательным и профессиональным способностям и потребностям, независимо от его местонахождения. В итоге может быть сформирована такая сеть связанных друг с другом учебных учреждений, которая предполагала бы наличие информационно-педагогического пространства образователь-

ных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность программ (способных удовлетворять запросы и потребности населения), возможность многомерного движения специалиста в образовательно-профессиональном пространстве и создания для него оптимальных условий развития через обучение и образовательный профессиональный обмен.

Система свободного образования – совокупность дидактических, технических, информационных и организационных подходов, реализующих принципы открытого образования.

Система свободного образования функционально состоит из следующих подсистем:

1. Управления учебным процессом – функциями которой являются создание учебных планов, расписаний, учебно-методического обеспечения курсов, контроль знаний.

2. Административно-управленческая – функциями которой являются управление ресурсами, коллективами, проектами, контактами, ведение баз данных (БД) приказов и распоряжений.

3. Техническая – офисное и телекоммуникационное оборудование, издательство, складские помещения, учебные и консультационные аудитории, мультимедиа-лаборатория и др.

4. Кадровая – функциями которой являются формирование и ведение личных дел преподавателей, сотрудников, студентов.

5. Финансовая – функциями которой являются ведение бухгалтерского учета, сопровождение проектов и договоров.

6. Маркетинговая – функциями которой являются выявление потребностей в образовании, ведение рекламной деятельности, формирование баз данных заказов на подготовку специалистов.

7. Правовая – функциями которой являются юридическое обеспечение договорной деятельности образовательного учреждения, ведение нормативных документов и актов.

8. Информационная – функциями которой являются:

– сбор, накопление и систематизация в базе данных информации о потребностях рынка труда, сферы производственной деятельности и образования;

– накопление в БД перечня образовательных продуктов и услуг (учебников, систем тестирования) с обеспечением доступа средствами INTERNET;

– сбор и обработка оперативных данных из региональных учебных центров: о ходе учебного процесса (приема слушателей, прохож-

дении тестирования, сертификации обучаемых), об их потребностях в обеспечении учебно-методическими материалами и разработке новых учебных программ и курсов;

- информационное обеспечение проведения занятий и консультаций из центра ОО, информационная поддержка тестовых дистанционных испытаний;

- предоставление данных по оперативному учету и ходу учебного процесса в режиме on-line и через локальную сеть.

9. Безопасности – функциями которой являются: защита информации, сохранение коммерческой тайны, идентификация студентов преподавателей и административного состава, отслеживание процессов сохранения авторских прав составителей учебных материалов.

10. Научных исследований – функцией которой является научная поддержка эффективного функционирования всех элементов системы свободного образования:

- анализ и обобщение опыта функционирования отечественных и зарубежных систем свободного (открытого) образования для коррекции образовательного процесса;

- исследование фундаментальных дидактических проблем свободного образования;

- опытно-экспериментальная работа, направленная на повышение эффективности учебного процесса;

- организация и проведение совместных НИР и опытно-экспериментальной работы по проблематике свободного образования;

- поисковые исследования.

11. Международных отношений – функциями которой являются экспорт-импорт образовательных услуг, развитие партнерских отношений с зарубежными заведениями (практика «двойного диплома»), организация стажировки слушателей.

Видами обеспечения системы свободного образования являются:

1. Программное – операционные системы, сетевые системные программы, прикладные инструментальные среды.

2. Техническое – компьютерное и сетевое оборудование, необходимое для реализации открытого образования.

3. Информационное – конспекты лекций, учебники, пособия и другие методические материалы на бумажных и электронных носителях, справочники, различные базы данных по методическим материалам, оперативным данным, кадрам.

4. Методическое – тесты, методики, рекомендации по технологии обучения с учетом дидактических и психологических аспектов.

5. Организационное – возможные формы организации учебного процесса при свободном образовании, требования к учебным заведениям, осуществляющим свободное (открытое) образование.

6. Нормативно-правовое – нормы и правила, документы Министерства образования и науки РФ и внутренние нормативные документы организаций осуществляющих свободное образование, регламентирующие подготовку и проведение учебного процесса на основе технологии свободного образования.

7. Лингвистическое – набор языковых средств для общения преподавателей, студентов и управленческого состава с программными средствами.

В работающих системах свободного (открытого) образования (на примере Германии и США) применяют следующие формы взаимодействия студентов, преподавателей и администрации учебного заведения:

- Традиционная почта;
- Факс;
- Компьютерные технологии;
- Видеоконференции – использование видео для установления связей и организации общения между лицами, находящимися в различных географических точках;
- Аудиоконференции на основе телефонных технологий – система коммуникации, позволяющая нескольким лицам одновременно участвовать в общении посредством телефона;
- Интернет системы и электронная почта.

Академической мобильности обучающихся способствует использование современных мировых информационных образовательных ресурсов. К их числу относятся: мировые образовательные сети, поисковые системы, образовательные веб-сайты, зарубежные образовательные системы, образовательные порталы ведущих университетов мира и их виртуальные представительства.

Система открытого образования должна явиться социальным инструментом, который способен предоставлять любому человеку нужные лично ему наборы образовательных услуг, позволять ему учиться непрерывно, получать послевузовское и дополнительное образование.

СИСТЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА

Современные тенденции развития образования определены процессами изменения основных парадигм восприятия мира: вместо относительной стабильности – перманентные изменения; географическая удаленность не является более препятствием для общения; локальные практики впитывают глобальные и, утрачивая свою самобытность, рождают новые поликультурные традиции; происходит виртуализация большинства сфер жизни и интеграция информационных пространств; экономика ориентируется на знания и информационные технологии.

Одним из важных направлений модернизации образовательного пространства России является переход от концепции функциональности к компетентному развитию личности, от знаниевой парадигмы к развивающей. Значительную роль в этих процессах играет развитие непрерывного дополнительного образования, которое может рассматриваться как формальная часть структуры так называемого «обучения в течение всей жизни».

Современная система образования сталкивается с целым рядом проблем, среди которых можно выделить ее отставание от требований рынка труда, снижение конкурентноспособности выпускников, снижение инвестиционной привлекательности самой системы образования. Подготовка специалистов не соответствует потребностям работодателей по содержанию, по численности обученных, по оперативности внесения изменений в требования к необходимым компетенциям по профессиям. Если раньше больше внимания уделялось изучению теоретических основ и положений, концепций, составляющих основу знаний по различным предметным направлениям, то сегодня необходим переход к сознательному усвоению информации, с большей ориентацией на ее дальнейшее практическое использование в профессиональной деятельности и с учетом потребностей работодателей, формирующих рынок труда и заказ на специалистов. Система образования должна быть направлена на формирование гибкой,

с определенным набором ключевых компетенций личности, способной успешно адаптироваться в постоянно меняющихся условиях информационного общества. Эта задача может быть решена путем создания системы непрерывного образования, ориентированного на потребности работодателей и опережающее развитие личности. При этом наиболее оперативно задачи развития непрерывного образования решает образование дополнительное, позволяющее в короткие сроки решать проблемы, связанные с компетентностным развитием личности [1. С. 1–9].

Развитие системы непрерывного дополнительного образования является одной из ключевых задач инновационной образовательной программы Томского государственного университета, направленной на повышение доступности качественного образования в соответствии с требованиями инновационного развития экономики и современными потребностями общества.

Успешность создания системы непрерывного дополнительного образования определяется системностью в подходе к дополнительному образованию, которое реализуется в различных формах и на всех ступенях образования.

В Томском государственном университете создана многоуровневая система дополнительного профессионального образования (ДПО), позволяющая осуществлять переподготовку и повышение квалификации специалистов инновационного сектора экономики, работников образования и социальной сферы, система организационно-методической поддержки программ ДПО на основе модульного принципа формирования программ и апробированной в ТГУ накопительной системы повышения квалификации.

Разработано более 250 программ ДПО, обучение по которым в ТГУ в 2006–2009 годах прошли около 15 тысяч человек, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий – более 3 тысяч человек. 150 программ разработано по заказу или совместно с предприятиями-партнерами по приоритетным направлениям инновационной деятельности. В реализации программ ДПО участвуют специалисты практически всех подразделений ТГУ.

ТГУ с 2005 года является базовым вузом по повышению квалификации ППС вузов и с 2009 года – по повышению квалификации преподавателей учреждений НПО и СПО России. В 2006–2009 годах повышение квалификации в ТГУ прошли более 2000 преподавателей

из 145 вузов России. Для проведения занятий по программам повышения квалификации приглашено более 350 ведущих российских и зарубежных специалистов.

Важным этапом в развитии системы ДПО стало создание на базе ТГУ сетевой распределенной структуры повышения квалификации ППС вузов России с целью распространения результатов инновационной деятельности на всю систему высшего образования России (ФЦПРО, 2008–2010 гг.), в которую вовлечены специалисты из 60-ти вузов из 6 федеральных округов.

Особое значение для университета имеет совершенствование системы повышения квалификации и переподготовки кадров собственных сотрудников как основа обеспечения инновационной образовательной деятельности университета, повышения качества и мобильности образования. В 2006–2009 годах более 4000 сотрудников ТГУ прошли повышение квалификации, свыше 800 сотрудников – стажировки в ведущих российских и зарубежных вузах, научных центрах, на предприятиях-партнерах ТГУ, что позволяет университету получить высокие конкурентные преимущества перед другими вузами и добиться мультипликативного эффекта в экономике.

Многоуровневая система непрерывного дополнительного образования ТГУ включает также обучение студентов старших курсов и магистрантов по программам профессиональной переподготовки для ведения нового вида деятельности или с присвоением дополнительной квалификации, что обеспечивает встраиваемость практико-ориентированного дополнительного в фундаментальное университетское образование. С целью усиления конкурентоспособности выпускников ТГУ на рынке труда для студентов проводятся специальные тренинги по трудоустройству, развитию коммуникативных компетенций и т. д.

Важной частью системы непрерывного образования ТГУ является дополнительное образование детей, направленное на создание условий для выявления и развития талантливой молодежи, формирование личности, имеющей прочные базовые знания и способной адаптироваться к условиям современной жизни. Для школьников университет предлагает программы подготовки одаренных детей к участию во Всероссийской олимпиаде школьников, подготовки к ЕГЭ, семь заочных и вечерних школ (заочная физико-математическая школа, школы «Юный химик», «Юный биолог», «Юный менеджер», «Школа молодого журналиста», «Школа юного филолога», «Школа юного крип-

тографа»)), в основу деятельности которых положена разработанная в ТГУ концепция открытой профильной школы, основанная на сетевой модели обучения и применении информационно-коммуникационных технологий. Эффективность созданной в ТГУ модели сетевого обучения школьников подтверждается практическим опытом работы в 12-ти регионах страны.

В 2006–2009 годах по программам дополнительного образования школьников в ТГУ ежегодно обучалось более 1,5 тысяч человек. Около тысячи школьников ежегодно включаются в жизнь Университета через конкурсы, олимпиады, проекты, через школьный портал «Университетский проспект» (<http://shkola.tsu.ru/>), который объединяет школьников, студентов, преподавателей вузов и школьных учителей в сетевые сообщества и позволяет создать равные образовательные возможности для городских и сельских жителей.

Сделать дополнительное образование более эффективным, гибким в подходе к содержанию и технологиям обучения, доступным позволяет применение дистанционных образовательных технологий (ДОТ).

Важным условием развития дополнительного образования на основе ДОТ является формирование единой образовательной информационной среды (ЕОИС) на основе интеграции образовательных учреждений на административном, учебно-методическом, кадровом и технологическом уровнях, что создает условия для распространения образовательных ресурсов и инновационных методик, разработки и реализации совместных образовательных программ, создания единой системы доступа к образовательным ресурсам и программам региона [2. С. 18].

Реализация дистанционных программ дополнительного образования требует выполнения ряда требований, связанных с техническим, технологическим, кадровым и учебно-методическим обеспечением. В Томской области, как и в ряде других регионов Сибирского федерального округа, эта проблема успешно решается благодаря развитию региональной ЕОИС, базирующейся на инфраструктуре ресурсных центров, оснащенных современным компьютерным оборудованием, имеющих доступ к сети Интернет, подготовленный персонал для сопровождения дистанционных программ.

Дистанционные образовательные технологии позволяют организовать как индивидуальное, так и групповое обучение. Групповое дистанционное обучение организуется в учебных центрах (вузы-партне-

ры, школы, ресурсные центры, филиалы университета), оснащенных необходимым спутниковым оборудованием, позволяющим осуществить мультисервисное обеспечение учебного процесса с использованием возможностей Томского межрегионального центра спутникового доступа (Телепорта) ТГУ, включающих вещание с применением спутниковых средств связи, видеоконференцсвязь, on-line доступ к образовательным ресурсам, on-line и off-line технологии педагогического общения. Для индивидуального дистанционного обучения обязательным условием является наличие у обучающегося персонального компьютера с выходом в Интернет; наличие web- или видеокамеры, микрофона, наушников или колонок.

Основу дистанционных занятий по программам дополнительного образования составляют видеолекции преподавателей с применением технологий спутникового телевизионного или IP-вещания и формы активной работы на основе видеоконференцсвязи. Трансляция лекций осуществляется через Телепорт ТГУ на образовательные учреждения Омской, Томской, Новосибирской, Кемеровской, Иркутской областей, Алтайского и Красноярского краев, Республики Алтай, Республики Якутия (Саха).

Применяются и комбинированные технологии, обеспечивающие проведение IP-вещания с обратной связью в режиме видеоконференцсвязи. С помощью видеоконференций и вебинаров преподаватели ТГУ проводят лекционные, практические и семинарские занятия, консультации, руководят выполнением проектных работ, организуют внеучебную деятельность. В соответствии со спецификой предметов и учебными планами часть практических занятий осуществляется на основе традиционных технологий аудиторной работы с привлечением обученных тьюторов [3. С. 5–10].

В последнее время при дистанционном обучении используются новые средства и технологии, связанные с развитием Web 2.0: электронное портфолио; аудио- и видеоподкаст; технологии «вебквест» и другие.

Процесс обучения по программам дополнительного образования на основе ДОТ отличает высокий методический и технологический уровень. Обучение осуществляется с использованием автоматизированной системы дистанционного обучения «Электронный университет» (<http://edu.tsu.ru/main.php>), разработанной в Институте дистанционного образования ТГУ. Система позволяет обеспечить управле-

ние учебным процессом и организовать его сопровождение – доступ к информационным и учебно-методическим материалам (специализированным базам данных, электронным учебным пособиям, аудио- и видеоматериалам, тестирующим системам и др.), опосредованную коммуникативную среду для обеспечения непрерывной Интернет-поддержки учебного процесса.

Применение ДОТ усиливает конкурентоспособность дополнительных образовательных программ, создавая условия для построения индивидуальных образовательных траекторий, максимальной индивидуализации учебного процесса, позволяет привлекать к учебному процессу по программам дополнительного образования ведущих преподавателей университета и специалистов-практиков, оперативно распространять уникальный практический опыт. Сетевая модель организации дистанционных программ дополнительного образования позволяет расширить выбор образовательных технологий, академическую мобильность обучающихся и преподавателей, создать сетевое коммуникативное пространство. Использование различных педагогических и информационных технологий позволяет осуществить на практике гибкое сочетание самостоятельной познавательной деятельности обучающихся с различными источниками информации, групповую работу, оперативное и систематическое взаимодействие с педагогами. Устойчивость результатов развития системы непрерывного дополнительного образования обеспечивается системностью подхода к программам дополнительного образования, их ориентированностью на новейшие технологии и модели обучения, на современный уровень развития инновационных сфер.

Обучение по дистанционным программам дополнительного профессионального образования сопровождается мониторинговыми исследованиями, которые позволяют сделать выводы о качестве проводимых занятий, о соответствии программ поставленным целям обучения и т. д. Полученные результаты позволяют выявить сильные и слабые стороны в организации обучения, разработке учебных материалов, прогнозировать дальнейшее развитие программ.

Сложившаяся многоуровневая система дополнительного образования ТГУ обеспечивает устойчивое развитие интеллектуального потенциала университета, его капитализацию в сфере бизнеса на основе тесного взаимодействия с работодателями, а также позволяет привлекать талантливую молодежь в университет и осуществлять непрерывную поддержку инновационной деятельности в вузе и регионе.

Вместе с тем, существует ряд проблем, которые препятствуют развитию системы непрерывного образования.

Во-первых, это отсутствие нормативно-правовых норм, регламентирующих применение дистанционных образовательных технологий в России. Утвержденный Приказом Минобрнауки России от 6 мая 2005 г. № 137 «Порядок использования дистанционных образовательных технологий» не решает эту проблему, что существенно сдерживает развитие дистанционного обучения.

Во-вторых, отсутствуют условия для формирования сетевой распределенной структуры и информационной системы сетевого взаимодействия в области дополнительного образования, нормативно-правовое регулирование совместной образовательной деятельности.

В-третьих, слабость маркетинговых исследований рынка труда и образовательных услуг в регионах и отсутствие единого банка данных, полученных в результате проводимых исследований.

Решение этих и подобных проблем позволит не только расширить систему непрерывного дополнительного образования, включить в нее все социальные и возрастные группы населения, прогнозировать перспективные направления развития дополнительных образовательных услуг, но и обеспечить широкое применение дистанционных образовательных технологий для организации программ дополнительного образования, что позволит создать условия для реального сетевого взаимодействия образовательных учреждений всех уровней, служб занятости и предприятий реального сектора экономики, организовать совместную деятельность по разработке и реализации дополнительных образовательных программ, обеспечить россиянам равные условия для обучения в течение всей жизни.

Примечания

1. Бутко, Е. Я., Мосичева, И. А., Шестак, В. П. Дополнительное образование России XXI век // Высшее образование в России. – 2005. – № 5. – С. 1–9.

2. Майер, Г. В., Демкин, В. П., Можяева, Г. В., Вымятнин, В. М. Академический университет в открытой системе образования. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 200 с.

3. Можяева, Г. В. Дистанционные технологии в дополнительном профессиональном образовании // Открытое и дистанционное образование. – Томск, 2007. – № 3 (27). – С. 5–10.

**ПРОБЛЕМЫ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ СТАНДАРТОВ
ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Проблема непрерывного роста профессионального мастерства, особенно для работников образования, сегодня остро актуальна. И это связано, прежде всего, с реформированием российской школы всех уровней: от начальной до высшей. Особенно остра эта проблема для средних профессиональных учебных заведений, готовящих педагогические кадры для общеобразовательной школы. Мы должны не только обеспечить профессиональную готовность своих преподавателей к реализации современных требований подготовки специалистов, информационную компетентность в направлениях реформирования российской школы, в интеграционных процессах российской и мировой системы образования, но и должны бдительно следить за всеми реконструкциями в системе общего образования России, т. к., именно для него мы готовим специалистов. И, наконец, мы должны учить всему новому своих студентов, чтобы они были готовы решать проблемы новой российской школы.

К началу XXI века перед Россией стала стратегически важная задача перейти в достаточно короткие сроки к инновационному социально ориентированному экономическому развитию. Это потребовало многоплановой социокультурной модернизации всего российского общества. Кардинальная задача этой модернизации – развитие человеческого потенциала страны. Генерация нового поколения россиян.

Новый социальный заказ не только предопределяет центральную роль образования в решении важнейших общегосударственных задач, но и потребовал переосмысления с современных позиций целей и ценностей образования, его роли в реализации жизненных устремлений выпускников школы, их успешной профессиональной карьеры. Именно на это направлена проводимая в России модернизация образования, одним из результатов которой должна стать новая модель российской школы.

Формирование новой модели российской школы, в свою очередь, потребовало создания нового (второго) поколения государственных

образовательных стандартов общего образования (ФГОС). Это принципиально новый для отечественной школы документ.

Педагогический коллектив колледжа, понимая важность предпринимаемых государством шагов в области образования, провел в январе 2010 г. проблемный семинар «О концепции реформирования системы образования в области физической культуры и задачах средней профессиональной школы в решении этой проблемы». Загодя преподавателям были предложены проблемные вопросы для обсуждения, подготовлен обширный список литературы, имеющийся в методическом кабинете. Преподавателями было подготовлено 11 выступлений по различным вопросам реформирования в образовательной области «физическая культура»: Об основных направлениях и содержании реформирования образования в сфере физической культуры в общеобразовательной школе», «Здоровьесберегающие технологии в общеобразовательной школе», «Инновации в оценочной деятельности по физической культуре в общеобразовательной школе», «О новых подходах в практической подготовке студентов с учетом реформирования школьного образования в сфере физической культуры» и др. По итогам работы проблемного семинара были разработаны рекомендации по совершенствованию ключевых направлений учебной и воспитательной работы, развитию материального обеспечения образовательного процесса для подготовки специалистов, отвечающих требованиям постреформенной школы.

Главный смысл разработки образовательных стандартов второго поколения заключается в создании условий для достижения стратегической цели развития российского образования – повышения его качества, достижения новых образовательных результатов, обеспечивающих конкурентноспособность отечественной школы, ее готовность к новым социальным задачам: консолидации общества, формированию российской идентичности, выравниванию социальных возможностей людей с разными стартовыми возможностями и др.

ФГОС устанавливает систему трех взаимосвязанных требований.

К результатам освоения основных образовательных программ, структуре основных образовательных программ и условиям реализации основных образовательных программ.

Ключевой составляющей стандарта стали Требования к результатам освоения основных образовательных программ, которые сформированы на основе обобщения и согласования потребностей личнос-

ти, семьи, ожиданий общества, требований государства к сфере образования. При этом изменилось само представление об образовательных результатах. Если раньше в стандартах нормировались предметные результаты, то сегодня это «приращения» в личностных ресурсах обучаемых, которые можно разделить на мотивационные, инструментальные и когнитивные. По каждой из этих составляющих ресурсов личности планируются результаты образования: личностные, метапредметные и предметные.

Осуществлен переход к новым методологическим основам системы оценки результатов образования: от оценки достижений обучающихся и учителей к оценке эффективной деятельности всех выше-названных участников образовательного процесса.

Вторым принципиальным отличием школьных стандартов нового поколения является их ориентация на достижение не только предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности.

Третье принципиальное отличие новых стандартов – в их структуре. Стандарты первого поколения включали два компонента: минимум содержания и требования к уровню подготовки выпускников. Эти составляющие в несколько обновленной форме сохранились и в новых, но теперь они называются **«Требования к структуре основных общеобразовательных программ»** и **«Требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ»**. При этом «Требования к структуре основных общеобразовательных программ» значительно шире прежнего обязательного минимума содержания образования. Структура основной общеобразовательной программы включает в себя не только примерные программы по отдельным учебным предметам, но и программу воспитания и социализации школьников, программу формирования универсальных учебных действий, систему оценивания учебных действий, учебный план школы, внеурочную образовательную деятельность и др.

В структуре новых стандартов появился еще один раздел: **«Требования к условиям осуществления образовательного процесса»**, т. е. к материально-техническому, учебно-методическому обеспечению школы, квалификации педагогических кадров, уровню финансирования и т. д. Ответственность за выполнение этих требований должно взять на себя государство.

В структуре основной образовательной программы предусмотрена программа формирования и развития универсальных учебных действий (УУД), которые составляют неотъемлемую часть **Фундаментального ядра** содержания образования. В отличие от «Минимума содержания» «Фундаментальное ядро» – только ориентир, только контур того набора знаний, без которого невозможно представить себе сегодня полноценного человека.

Говоря о компонентах нового образовательного стандарта, необходимо сказать о Базисном учебном плане или, по – новому, **Базисном образовательном плане**. Здесь два значимых нововведения:

1. Впервые в него включена внеурочная деятельность как важная составная часть содержания образования, увеличивающая его вариативность и адаптивность к интересам, потребностям и способностям школьников. В каждом классе предполагается выделить в среднем по 10 часов в неделю на внеурочную деятельность: спортивно – оздоровительную, познавательную и исследовательскую, художественно-эстетическую, трудовую и т. д.

2. В Базисном плане нет больше национально – регионального компонента и компонента образовательного учреждения. Вместо этого он разделен на две составляющие: инвариантную и вариативную.

ФГОС впервые определяет здоровье обучающихся как один из результатов образования, охрану здоровья – как приоритетное направление деятельности образовательного учреждения (ОУ). Разработаны методология и методика оценки здоровьесберегающей деятельности ОУ. Именно это направление школьного образования является для нас, настоящих и будущих учителей физического воспитания, наиболее привлекательным и значимым.

Результаты научных исследований и педагогический опыт показывают, что уроки физической культуры компенсируют в среднем только 11 % необходимой для детей физической нагрузки. Поэтому даже ежедневные уроки не способны покрыть дефицит двигательной активности, чего явно недостаточно для профилактики отклонений в состоянии здоровья школьников.

Где же выход? Новый стандарт образования вводит третий урок в неделю по физической культуре. Но и он не решает проблему поддержания здоровья школьников.

Стандарт предлагает нам еще один путь, расширяя зону физического развития детей, – это использовать, хотя бы частично, десятичасовой объем внеурочной деятельности в неделю в каждом классе.

Кроме того, учителя физической культуры должны более настойчиво и энергично внедрять в школьную жизнь физкультурно-оздоровительные мероприятия, особенно в режиме учебного дня: гимнастику до занятий, физкультурные паузы на уроках, подвижные перемены, соревновательный час в группах продленного дня, подвижные игры во время прогулок на воздухе и т. д. Используя в комплексе максимально насыщенные двигательной активностью уроки физической культуры и внеклассные формы физического воспитания, школа в большей степени сможет обеспечить и физическое развитие, и активный отдых, и естественную потребность детей в движении.

Но новый образовательный стандарт ставит перед учителями физической культуры более широкую задачу: формирование у учащихся школ ценностной ориентации на укрепление здоровья, выработку потребностей и мотивов к самостоятельным занятиям физическими упражнениями.

Чтобы узнать, насколько совпадают устремления школьников и направления реформирования физкультурного образования, мы провели исследования в одной из школ г. Екатеринбурга. В результате анализа полученных данных можно очертить круг наиболее рельефно стоящих проблем перед учителями физической культуры:

- тщательно разрабатывать и настойчиво внедрять в практической работе здоровьесформирующие и здоровьесберегающие составляющие физической культуры;
- каждый урок насыщать новыми знаниями для учащихся, тем самым способствуя их интеллектуальному развитию;
- создавать на занятиях положительный эмоциональный настрой, усиливая тем самым мотивацию и интерес школьников к занятиям физической культурой;
- увеличивать и разнообразить школьные соревнования и не только по традиционным видам спорта, тем самым привлекая к ним школьников с разной физической подготовленностью и интересами.

Познакомившись с содержанием ФГОС второго поколения для общего образования, закономерно приходишь к выводу о том, что необходимо в значительной степени менять вектор исследовательской деятельности и делать ее основополагающей в решении задач повышения **качества подготовки специалистов** для нашей школы по физической культуре, активного воспитания их **творческого потенциала**, что для новой школы будет крайне необходимо. Поэтому одним из направлений исследовательской работы в нашем учебном за-

ведении должна быть проблема качества подготовки физкультурных кадров в свете требований новых образовательных стандартов. Вторая проблема, которую мы должны исследовать и затем активно решать, – это воспитание активного творческого начала наших выпускников. Третья проблема, требующая исследования и решения, – здоровый образ жизни наших студентов и создание здоровьесберегающей среды в колледже.

Хочется верить, что 2010 год, год учителя, принесет какие-то изменения в социальный статус педагога России. И на этой волне хотелось бы активизировать исследования в студенческой среде по проблемам воспитания: проблема проявления подростковой жестокости, проблема будущей профессии: выявление склонностей к педагогической деятельности, ценностно-смысловое отношение к будущей профессии, образ будущей профессии. Эти исследования помогут нам скорректировать и учебную, и, особенно, воспитательную работу в плане уважительного отношения к педагогическому труду.

В условиях реформирования российской школы просто необходимо провести эксперименты по личностноориентированному обучению, особенно по дисциплинам спортивно – педагогического цикла; по разноуровневому подходу к обучению и оценке деятельности студентов. Ведь мы во многом не используем имеющийся у нас арсенал, потенциал возможностей повышения качества подготовки наших выпускников.

Усиление индивидуализации обучения требует от преподавателей колледжа глубоких знаний и исследований в области психолого-физиологических особенностей обучающихся. Только знания психофизических особенностей студентов обеспечат успешное обучение, особенно в овладении профессиональными и специальными компетенциями.

Современные ученые, руководители российского образования на **первое место** сегодня выдвигают проблему **воспитания**, а не образования. Если у студента зародить «зуд» к познанию, дать ему в руки коды к самообразованию, он успешно восполнит то, что недополучил в учебном заведении. А вот если он не воспитан, – это страшно и для него, и для общества. Отсюда вытекает и задача активизации исследований толерантности, о которой мы говорили с преподавателями на «круглом столе», проблема формирования общечеловеческих ценностей: что или кто влияет на их становление; диагностика твор-

ческих, культурных, бытийных и других интересов студентов в каждой группе и затем выстраивание воспитательного процесса в целом в учебном заведении.

Решение всех этих задач ставит перед каждым преподавателем колледжа необходимость повышения знаний и умений в области исследовательской деятельности углубления и обновления знаний с учетом современных достижений по психологии, особенно подростковой, совершенствовать свои умения в области аналитической и мониторинговой деятельности. Нет предела самосовершенствованию в течение всей жизни.

Примечания

1. Кондаков, А. М. Стандарт: инновационность и преемственность // Педагогика. – 2009. – № 4.
2. Кузнецов, А. А. Разработка Федеральных образовательных стандартов общего образования // Педагогика. – 2009. – № 4.
3. Латыпов, И. В ожидании перемен. Каким должно быть физическое воспитание в современной школе // Спорт в школе. – 2009. – № 17.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». Утверждена Президентом РФ 04.02.2010 № Пр-271 // Официальные документы в образовании. 2010. № 9.
5. Примерные программы начального общего образования // Физическая культура. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).
6. Примерные программы основного общего образования // Физическая культура. – М.: Просвещение, 2010. – (Стандарты второго поколения).

Е. В. Олимпиева
г. Екатеринбург

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ НА МОЛОДЕЖНОМ РЫНКЕ ТРУДА И ИХ СВЯЗЬ С ТЕХНОЛОГИЯМИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одно из условий успешности образовательных программ в системе современного дополнительного образования – это мобильность и маневренность, умение чутко реагировать на актуальные потребности рынка.

Молодые специалисты являются самостоятельным и достаточно большим сегментом «потребителей» образовательных программ, дополняющих только что полученное базовое образование.

Поэтому понимание реалий и тенденций развития молодежного рынка труда является важной составляющей при определении ответственности услуг дополнительного образования.

Современный молодежный рынок труда в России имеет ряд особенностей, которые мы попробуем сейчас охарактеризовать.

Во-первых, демография. Вузы ее уже на себе ощутили, количество абитуриентов и студентов на младших курсах заметно сократилось. Кстати, для вузов это мощный стимул для развития программ бизнес-обучения. Работодатели про демографическую проблему пока больше слышали, чем ощутили ее на себе. Основная претензия к высшей школе – оторванность от реальных потребностей предприятий. Однако в условиях снижения количества молодых специалистов задача их подготовки под потребности работодателя станет очень серьезной.

Во-вторых, система образования не дает компетенции, необходимые для работы в условиях рыночной экономики. Применительно к базовому вузовскому образованию этот упрек является достаточно спорным. Всем, кто сам получил качественное вузовское образование понятно, что основная задача фундаментального образования – повышение интеллектуального потенциала, формирование навыков саморазвития, умения мыслить объемно и творчески и пр. Задача формирования специальных профессиональных компетенций – это задача специальных курсов в рамках образовательных стандартов и задача программ дополнительного обучения, разрабатываемых в тесном, желательно приближающемся к гармоничному, взаимодействии образования и бизнеса.

Залог успешности такого альянса для предприятий заключается в их ограниченной возможности «доучивать» молодых специалистов. В условиях современного рынка средняя себестоимость «доводки» одного молодого специалиста может достигать до трех ежемесячных окладов. Предприятию выгодно сотрудничать с вузом, но вуз должен понять, что необходимо переходить на более мобильные формы обучения, активнее использовать современные обучающие технологии.

Еще одна значимая характеристика современного молодежного рынка труда – это низкая информированность молодежи о реальных перспективах своего профессионального и карьерного развития. Эта проблема является основной из всех перечисленных выше. Ведь без осознанного интереса самого молодого специалиста обучить и повысить его профессиональный потенциал вряд ли получится. Поэтому профориентация становится задачей не только школы и вуза при при-

влечении абитуриентов, но и составляющей качественной профессиональной подготовки.

М. Э. Осеевский, В. Л. Расковалов
г. Санкт-Петербург

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Особенности современного этапа развития российской экономики и социальной сферы являются основным фактором обновления профессионального образования. Сегодня необходима существенная модернизация содержания и структуры профессионального образования, прежде всего в соответствии с требованиями основных отраслей промышленности.

Основной целью профессионального образования сегодня является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту. Для решения этих задач необходимо, в частности, проводить структурную и институциональную перестройку системы профессионального образования, отрабатывать различные модели интеграции его начального, среднего и высшего уровня, искать способы обеспечения участия работодателей и других социальных партнеров в создании системы непрерывного обучения специалистов и переподготовки профессионалов.

Одной из перспективных организационных форм непрерывного профессионального образования является формирование учебно-методического комплекса профессиональной подготовки специалистов, функционирующего на основе частно-государственного партнерства. Этот комплекс должен включать в себя систему образовательных программ разных уровней, сформированных по модульному принципу и обеспеченных развитой ресурсной базой. Такой путь решения вышеобозначенных задач был предложен в результате реализации россий-

ско-германского проекта «Адаптация системы профессионального образования Санкт-Петербурга к потребностям предприятий малого и среднего бизнеса». Современные темпы появления радикально новых технологий и технических средств требуют качественных преобразований в подготовке квалифицированных кадров. Поэтому использование опыта образовательных систем передовых государств дает понимание сути изменений в сфере профессионального образования и благоприятствует педагогическим инновациям. Полученный в ходе проекта опыт реализации дуальной системы профессионального обучения позволил разработать модель комплекса непрерывного профессионального образования, создающую максимально благоприятные условия для продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве (рис. 1).

Основным принципом функционирования такого комплекса являются единство учебного, производственного и инновационного процессов и его тесная связь с экономикой и социальной сферой через тесное взаимодействие с промышленными предприятиями, научно-методическими центрами, образовательными учреждениями.

Необходимость подобной формы организации и управления учреждением профессионального образования связана с потребностью реализации принципов многоуровневого и многопрофильного образования, обеспечения требуемого уровня качества подготовки и переподготовки специалистов, а также экономии финансовых средств. В рамках такого комплекса на правах его структурных и самостоятельных подразделений функционируют учебные заведения, реализующие профессиональные образовательные программы, а также социальные и бизнес-партнеры.

Организация деятельности такого образовательного учреждения основывается на непрерывной профессиональной подготовке специалистов. Особенностью построения учебного процесса является такая структура, каждый компонент которой является самостоятельным, относительно завершенным циклом внутри единой системы при получении начального, среднего и высшего профессионального образования. Программы профессионального обучения должны строиться по принципу модульности, гибкости, адаптивности к требованиям реального сектора экономики, их продолжительность может варьировать от 72 до 2000 часов. В результате обучающийся приобретает определенную часть знаний и умений, достигая каждый раз более высокого уровня компетентности.

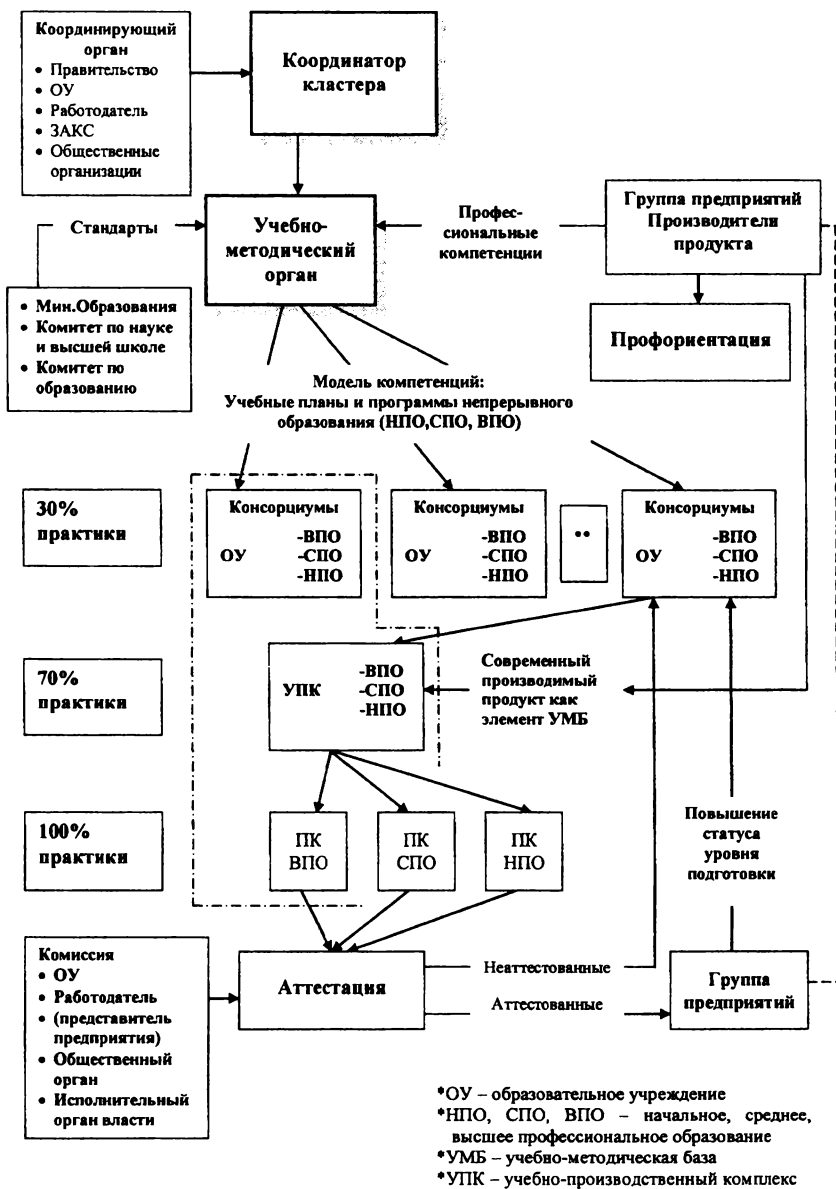


Рис.1. Модель учебно-методического центра непрерывной подготовки руководителей и специалистов на основе частно-государственного партнерства

Создание новой формы профессионального образования требует принципиально новых организационных механизмов, эффективность функционирования которых определяется, прежде всего, интеграцией всех подсистем и процессов профессионального образования, направленной на взаимодействие с рынком труда, предприятиями, органами власти. Каждый участник реализации этой структуры выполняет конкретные функции:

- 1) правительство:
 - выделяет помещение для учебно-методической организации (УМО);
 - финансирует деятельность УМО;
 - координирует деятельность участников проекта;
 - финансирует образовательные учреждения (частично).
- 2) учебно-методический комплекс:
 - ведет переподготовку преподавателей;
 - разрабатывает модели профессиональной компетенции;
 - координирует образовательную деятельность.
- 3) образовательное учреждение:
 - готовит учебно-материальную базу;
 - внедряет в учебный процесс модель профессиональных компетенций;
 - ведет переподготовку преподавателей, мастеров-наставников;
 - обучает специалистов по модели компетенции.
- 4) предприятие:
 - участвует в разработке модели профессиональной компетентности;
 - участвует в создании учебно-материальной базы образовательного учреждения;
 - принимает специалистов на практику и стажировку;
 - подбирает и подготавливает мастеров-наставников;
 - обеспечивает трудоустройство специалистов;
 - финансирует подготовку специалистов (частично).
- 5) зарубежные партнеры:
 - организуют стажировку преподавателей;
 - участвуют в организации учебно-материальной базы;
 - участвуют в разработке модели компетенции.

Финансирование комплекса должно происходить не только за счет средств регионального бюджета, но через стимулирование руководителей предприятий к вложению средств в их развитие.

Такая структура в современных социально-экономических условиях позволяет обеспечить получение следующих результатов:

- 1) для общества:
 - снижение риска социальной напряженности;
 - рост профессиональной (профильной) занятости населения;
 - рост эффективности образовательных государственных инвестиций;
 - изменение структуры экономики;
 - развитие кадровой структуры на уровне страны, региона.
- 2) для системы образования:
 - система профессиональной подготовки, обеспечивающая потребности работодателей;
 - рост престижа различных форм профессионального образования и подготовки;
 - интеграция образовательных технологий, методик образования.
- 3) для предприятия:
 - гарантии кадрового обеспечения в соответствии с профилем рабочих мест;
 - надежность партнерства на рынке труда;
 - конкурентоспособность на профильном рынке;
- 4) для образовательного учреждения:
 - материальная база образования, соответствующая требованиям рынка труда;
 - современные методики и технологии профессионального обучения;
 - гарантии трудоустройства выпускников.
- 5) для подготавливаемого специалиста:
 - формирование и развитие профессиональной мотивации;
 - формирование и развитие ключевых профессиональных компетенций;
 - повышение профессиональной мобильности.
- 6) зарубежные компании и организации:
 - активизация международного сотрудничества в области профессионального образования;
 - реализация на практике новых зарубежных образовательных технологий;
 - укрепление двусторонних экономических отношений на основе развития производства конкурентоспособной продукции.

В совокупности это позволит более гибко влиять на политику в области подготовки кадров для различных кластеров, обеспечить устойчивое развитие образовательного комплекса непрерывного профессионального образования, имеющего эффективную структуру, обеспечивающую задачу подготовки трудовых ресурсов в зависимости от потребностей определенной отрасли и конкретной социально-экономической ситуации.

Е. П. Остринина

г. Курган

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

Предметом нашего исследования является процесс развития иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей вуза. Актуальность проблемы развития иноязычной речевой компетенции студентов определяется тем, что иноязычная подготовка является одним из системообразующих звеньев подготовки будущих специалистов в университете. Иноязычная речевая компетенция развивает качества личности, способствующие успешному речевому взаимодействию, готовности устанавливать речевой контакт в межкультурной среде, построенной на взаимном уважении друг к другу.

В системе вузовского образования иностранный язык занимает особое место. Это объясняется той важной ролью, которую он играет в жизни людей, в частности, студентов, выпускников вузов. «Иностранный язык дает возможность человеку свободного приобщения к истории, культуре, искусству другого народа, другой страны. Он обеспечивает непосредственные контакты с людьми, говорящими на этом языке. Владение иностранным языком – это эффективный путь постоянного самостоятельного повышения профессиональной квалификации человека при помощи неограниченного чтения литературы [1. С. 8]. Следует также отметить особую значимость иностранного языка в гуманитаризации и гуманизации общетехнического высшего образования. Кроме того, в рассматриваемой ситуации иностранный язык является еще и инструментом овладения специальностью.

Однако, мы согласны с И. А. Зимней, что нужно разграничивать общую, отдаленную цель обучения иностранному языку и конкретную цель определенного этапа курса обучения.

«В качестве общей, отдаленной, никогда не достигаемой в полной мере и не достигаемой в срок обучения цели выступает коммуникативная компетенция в полном объеме понятия» [1. С. 27].

В качестве конкретной цели обучения иностранному языку автор называет обучение общению в определенных регламентируемых и расширяющихся по программе ситуациях на предусмотренные программой темы, обеспеченные иноязычными языковыми (лексико-грамматическими) средствами [1. С. 29]. Следовательно, конкретной целью обучения иностранному языку является речевая компетенция.

Многие исследователи рассматривают речевую компетенцию в качестве одной из составляющих коммуникативной культуры; другие ученые считают речевую компетенцию аспектом коммуникативной компетентности человека (Г. М. Андреева, Н. В. Бордовская, А. К. Михальская).

С. С. Телигисова в своем диссертационном исследовании рассматривает речевую компетенцию как составляющую языковой компетентности, которая выражается в умении отбирать и правильно употреблять языковые средства [3. С. 13].

В ходе исследования мы пришли к выводу, что иноязычная речевая компетенция, с одной стороны, является органической частью коммуникативной компетентности образованного человека, а с другой – значимым профессиональным качеством студента-будущего инженера, входящим в состав его профессиональной компетентности.

Мы определяем иноязычную речевую компетенцию студентов технических специальностей вуза как интегративное качество будущего инженера, представляющее собой целостность личностного, теоретического и инструментального компонентов, проявляющееся в готовности и способности специалиста использовать знания и умения в области иноязычной профессиональной деятельности, личностный опыт, полученный в жизнедеятельности и квазипрофессиональных ситуациях общения и личностные качества для успешного речевого взаимодействия в межкультурной (иноязычной) среде.

Процесс развития иноязычной речевой компетенции понимается нами как процесс, осуществляемый по принципу постепенного усложнения педагогических средств и приемов, обеспечивающих продвиже-

ние студента в овладении исследуемым качеством от репродуктивного через эвристический к творческому характеру познавательной деятельности.

Гипотезой нашего исследования является следующее предположение: развитие иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей вуза будет более успешным и позволит повысить профессиональную компетентность будущих инженеров в целом, если будет использоваться специально разработанная технология развития иноязычной речевой компетенции студентов; эффективность разработанной технологии будет обеспечиваться определенными педагогическими условиями (формирование положительной мотивации к осуществлению иноязычной деятельности; развитие познавательной активности; направленность содержания обучения на развитие иноязычной речевой компетенции).

Под технологией обучения мы вслед за А. С. Смирновым подразумеваем определенный способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функции обучения выполняет средство обучения под управлением человека [2. С. 251].

Исходя из результатов теоретического исследования проблемы развития иноязычной речевой компетенции студентов, а также опираясь на основные тенденции в развитии современной высшей школы, в качестве основных методологических подходов при разработке технологии мы использовали компетентностный, контекстный и модульный подходы.

Перечисленные методологические ориентиры определяют использование соответствующих методов, приемов, форм обучения и позволяют представить данную технологию как совокупность теоретических положений и систему педагогических мер, направленных на развитие иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей вуза.

При разработке данной технологии мы руководствовались определенными педагогическими принципами обучения: развития, интегративности, модульности, профессиональной направленности.

Ведущим принципом, на наш взгляд, выступает принцип профессиональной направленности, остальные принципы подчинены ему, обеспечивая условия его существования. В реальном процессе эти принципы выступают во взаимосвязи друг с другом и обеспечивают успешный выбор содержания, методов, форм и средств обучения, позволяя эффективно функционировать разработанной технологии.

Цель технологии – развитие иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей вуза, являющейся значимым профессиональным качеством будущего инженера, которое позволяет личности адекватно решать разнообразные (стандартные и творческие) профессиональные задачи в процессе взаимодействия с другими людьми в поликультурном пространстве.

Результатом применения разработанной технологии являются уровни развития иноязычной речевой компетенции студентов: начальный (репродуктивный), средний (продуктивный), продвинутый (творческий).

Большое значение в разрабатываемой технологии имеет вопрос содержания обучения. Отбор и построение содержания обучения мы осуществляли с учетом требований Федерального компонента Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования к уровню подготовки специалистов технических специальностей по учебной дисциплине «Иностранный язык».

Согласно требованиям данного документа студенты должны владеть навыками речевой деятельности применительно к сфере профессиональной коммуникации, основами публичной речи, навыками деловой переписки, уметь работать с оригинальной литературой по специальности, владеть основами реферирования и аннотирования литературы по специальности.

Содержание в предлагаемой технологии представлено тремя логически взаимосвязанными модулями: семиотическим, имитационным, социальным. Каждый из созданных модулей обладает содержательной и структурной специфичностью и выполняет только ему присущие задачи, то есть характеризуется содержательно-структурной автономностью. В то же время свое функциональное предназначение каждый модуль может выполнить только при условии взаимодействия с другими модулями, что говорит о функциональной интегративности модулей.

Процесс развития иноязычной речевой компетенции будет эффективен при использовании следующих средств обучения: традиционных (печатные профессионально-ориентированные тексты, задания модулей, словари технических терминов и справочники); средств визуализации (фотографии, таблицы, схемы, доска); аудиовизуальных (аудио-, видеоаппаратура); технических (компьютер).

Одним из необходимых компонентов средств обучения иностранному языку в профессиональной подготовке является текст, который

рассматривается в современной лингвистике и лингводидактике как единица общения. Таким образом, основным средством обучения в разработанной технологии является профессионально-ориентированный текст.

Рассмотрим этапы предлагаемой технологии развития иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей вуза: начальный, основной, завершающий. Каждый из названных этапов отличается своими целями, содержанием и методами.

Начальный этап развития иноязычной речевой компетенции студентов предусматривает создание положительной мотивации к осуществлению иноязычной речевой деятельности; актуализацию значимости, необходимости иноязычной речевой деятельности для достижения успеха в профессиональной деятельности. Начальный этап предусматривает также реализацию семиотического модуля.

Особенностью семиотического модуля является его теоретическая направленность. Основная цель семиотического модуля – усвоение студентами теоретических знаний по самостоятельной работе с иноязычными текстами (усвоение понятий: анализ, синтез, дедукция, индукция, ключевой фрагмент; реферативный перевод, реферат, аннотация; алгоритм написания реферативного перевода, реферата, аннотации).

В качестве средств реализации данного модуля мы предлагаем использовать методы активного обучения: информационную лекцию, лекцию проблемного характера, семинар репродуктивного характера.

Основной этап включает в себя реализацию имитационного модуля. Имитационный модуль в нашей технологии составляет основу практической подготовки будущих инженеров к самостоятельной работе с иноязычными текстами. Самостоятельные задания модуля помогают систематизировать теоретические знания, соотнести полученную информацию с ситуациями будущей профессиональной деятельности, активизировать развитие соответствующих умений. В рамках имитационного модуля студенты выполняют следующие самостоятельные задания: пишут реферативный перевод, реферат, аннотацию текстов по специальности.

Завершающий этап технологии представлен социальным модулем. В рамках социального модуля задается профессиональный контекст будущей деятельности посредством организации практической конференции. Актуализация знаний и умений, приобретенных в рам-

ках семиотического и имитационного модулей, овладение будущими инженерами навыками самостоятельной учебной деятельности происходит в модуле в процессе активной подготовки к выступлению на конференции с подготовленным рефератом текста по специальности, а затем при написании критического отзыва на выступление одного из участников конференции.

Контрольно-измерительные материалы в рамках предлагаемой технологии отражают все три компонента иноязычной речевой компетенции – теоретический, инструментальный, личностный.

Контрольно-измерительные материалы проверки эффективности процесса развития иноязычной речевой компетенции с помощью технологии включают в себя набор тестов (для проверки сформированности теоретического компонента), проектную работу (для проверки развитости инструментального компонента). Личностный аспект проверяется за счет применения тестовых вопросов, а также с помощью анкетирования и дискуссии, которые помогают определить личностно-значимые смыслы, которые студенты почерпнули для себя в процессе обучения.

Таким образом, предлагаемая технология может быть охарактеризована как система контекстных по своему содержанию профессионально-ориентированных педагогических средств обучения в вузе, направленная на развитие иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей в условиях модульного обучения.

Примечания

1. Зимняя, И. А. Психология обучения неродному языку [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С. А. Смирнова. – М.: Академия, 2003. – 512 с.
3. Телигисова, С. С. Формирование языковой компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза [Текст] / С. С. Телигисова. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2009. – 26 с.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Среда человека охватывает комплекс природных и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Среда человека – это его естественное и социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий.

В последнее время встречаются такие термины, как «информационная среда», «образовательная среда», «среда обучения», «информационно-образовательная среда», «информационная среда обучения». Все термины относятся к разным аспектам среды и педагогики.

Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования (В. А. Козырев, И. К. Шалаев, А. А. Веряев). Исследователи обычно имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все эти факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта, но и люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее воздействие.

В широком смысле, образовательная среда есть подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся фактов, обстоятельств, ситуаций. Она выражается в целостности специально организованных педагогических условий развития личности. Образовательная социокультурная среда представляет систему ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природную и социокультурную среду (включая культуру педагогической среды); СМИ; случайные события. Понятие «образовательная среда» также отражает взаимосвязь условий, обеспечивающих образование человека. В этом случае предполагается при-

существование обучающегося в образовательной среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом.

Смысл понятия «гуманитарная образовательная среда» более богат. Оно включает не просто общую гуманитарную направленность образовательного пространства, но и личностно-ориентированный образовательный процесс, который реализует более мощный гуманитарный потенциал. Реальное достижение цели самоопределения человека и помощь в определении другого человека в современном мире могут быть осуществлены только при построении образования (в первую очередь, педагогического) как целостной системы. Нужно сказать, что качество целостности должно быть присуще гуманитарной образовательной среде на разных уровнях: общей логики построения образовательного процесса в учебном заведении; конструирования образовательных программ; изучения конкретного содержания.

Говоря об учебных средах (или средах обучения), исследователи имеют в виду взаимосвязанные процессы учения и преподавания (оба процесса присутствуют в названных средах). Понятие «учебная среда» еще более конкретизирует «образовательную среду», так как в образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организовано, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются.

Сегодня отсутствует четкое представление о том, как должна измениться в России массовая школа, чтобы соответствовать запросам современного быстроменяющегося общества на образование. Бурное развитие во второй половине XX века информационно-компьютерных технологий и возникновение Интернета обеспечило переход к новой модели распространения знаний. Существенно в новых условиях изменяется и содержание ролей субъектов образовательной деятельности. Использование ИКТ позволяет обеспечить конфиденциальность общения между отдельным учеником и учителем; свести на нет, при необходимости, субъективность оценивания учителем результатов учащихся. Учитель перестает быть уникальным и безапелляционным источником знаний. Его роль в новых условиях – это роль более опытного коллеги, лоцмана в море информации.

Все это обуславливает высокий уровень требований, как к самой педагогической среде, так и отдельным учителям. Создание системы непрерывного педагогического образования, подготовка будущего педагога в условиях единой информационной среды не возможно без

структурных изменений, вовлечения учебных заведений по подготовке педагогов в единый институциональный комплекс, который бы обеспечил единство педагогического образования на принципе непрерывности.

Занимаясь проблемой генезиса среднего образования Западной Сибири, региональную систему непрерывного педагогического образования мы представляем как организационную структуру, которая позволяет обеспечивать непрерывность и преемственность довузовского, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского педагогического образования, а также может эффективно решать проблемы мониторинга уровня подготовки педагогов, оказания помощи в их профессиональной и социальной адаптации, аттестации кадров. При этом система должна обладать гибкостью, создавать возможность вариативности путей получения образования различного уровня, повышения квалификации по разным аспектам профессиональной деятельности. Педагогические институты (университеты), педагогические училища (колледжи) и институты повышения квалификации педагогов долгое время развивались как обособленные образовательные системы. Несмотря на то, что во всех перечисленных учебных заведениях готовились и проходили повышение квалификации специалисты одной профессии, изучались сходные, а в ряде случаев одни и те же предметы, единства образовательной концепции и преемственности образовательных программ не было.

Школа и общество, образование и государство неотделимы одно от другого. Они, равно как и педагогика, прошли многовековой исторический путь, где педагогика постепенно из суммы идей и концепций превращалась в науку. Позитивные педагогические идеи часто утрачивались, а затем возрождались, но уже в ином обличье. Ушедшее в историю XX столетие – не исключение, и одной из основных идей реформ образования на рубеже тысячелетий по праву является идея его непрерывности, которая выступает как новая парадигма мышления человека, утверждающая его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни.

Идеи гуманизма воспитания, создания «истинного человека», гражданина, пропагандируемые В. Г. Белинским, Н. И. Пироговым, К. Д. Ушинским, пробудили «спавшую» в России до тех пор педагогическую мысль, ориентировали ее по сути на задачи и условия непре-

рывного (по современной терминологии) воспитания и образования человека: жизнь, вечно движущаяся, требует полноты и всестороннего развития человеческих способностей, что можно достичь только тогда, когда «учиться, образовываться... делается такой же инстинктивной потребностью, как питаться и кормиться телу» (Н. И. Пирогов).

Эти идеи не только декларировались, но и проводились в жизнь. Функционирование различных обществ просвещения населения, подготовки и повышения квалификации кадров началось не только в учебно-воспитательных учреждениях Москвы и Санкт-Петербурга, но и в провинции. Западносибирские педагоги, такие как К. Ельницкий, педагог Омской женской гимназии и Ф. В. Рудаков, директор Тобольской гимназии, проводят первые открытые педагогические советы, учительские съезды [См.: 3. С. 37–39; 4. С. 37–39]. Выдающийся вклад в дело просвещения Западной Сибири внесли многие энтузиасты, среди которых хочется особо отметить издателя П. И. Макушина, открывшего более 600 бесплатных библиотек-читален и В. С. Пирусского, основавшего в Томске в 1895 г. Общество содействия физическому развитию. В конце XIX века число различных сибирских обществ, связанных с образованием даже превышало число таковых в Центральной России. В 1916 г. в Томской губернии насчитывалось более 80-ти неформальных формирований, которые занимались проблемами досуга и просвещения населения [1. С. 8–10].

В Западной Сибири первые краткосрочные педагогические курсы для учащихся стали проводиться в Сибири церковным ведомством с 1889 года. В Тобольской губернии благодаря деятельности известного педагога Г. Я. Маляревского на рубеже веков такие курсы стали регулярными не только в церковных, но и в министерских школах. Подобные курсы в Томской губернии стали проводиться по инициативе директора народных училищ Н. К. Рамзевича с 1913 г. [2. С. 3] В начале XX века в местной периодической печати появляются как приложение «Школьные листки».

Идея непрерывности образования получила новые интерпретации в стране после 1917 г., чему способствовало формирование новой системы образования. Появлялись новые формы и виды образовательных учреждений, в том числе и для образования взрослых, повышения квалификации работающих. Однако, гуманистические идеи сменяются необходимостью подчинить свое «Я» общественно-государственному «Мы». Эпизодические обращения к проблеме непрерывного педагогического образования основывались на интуиции отдель-

ных ученых и практиков. Так, М. М. Рубинштейн еще в 1927 г. считал истинным педагогом того, кто сам учится и сам ищет, поэтому основная цель педагогического учебного заведения, по его мнению, состоит в том, чтобы культивировать желание учиться. А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский и некоторые другие сумели в своих учреждениях создать среду для постоянного развития учителя. Однако, начавшаяся в 1930-е годы унификация советской школы приводит на практике к закрытию в 1938 г. единственного в СССР регионального «Сибирского педагогического журнала» и свертыванию многих педагогических начинаний.

В 1950–60-е гг. приходит понимание того, что непрерывное образование – проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки, либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Это заставляет обратиться к имеющемуся педагогическому наследию. Например, в 1967 г. в Тюменский обком КПСС, среди мероприятий по улучшению работы средней школы, постановляет «в округах, городах и районах провести научно-теоретические конференции с учителями и родителями по творческому наследию А. С. Макаренко» [5. С. 186].

В 1968 году в материалах ЮНЕСКО впервые употребляется сам термин «непрерывное образование», а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Фора (1972) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира. Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концепции непрерывного образования, продолжающейся по настоящее время.

Отечественная научная мысль «подключилась» к этой проблематике в семидесятых годах, когда пришло осознание, что проблемы непрерывного образования (прежде всего взрослых) невозможно решать без специальной разработки его методологических, психолого-педагогических, организационно-управленческих, экономико-правовых аспектов. Своеобразным итогом теоретического осмысления проблемы стали разработка и принятие в 1989 г. АПН СССР «Концепции непрерывного образования». Разработка и реализация этих идей нашли отражение в исследовательской программе «Учитель советской школы» (АПН СССР, руководитель В. А. Сластенин, 1986–1990 гг.),

привели к появлению крупных исследований в области подготовки педагогических кадров.

Появились аналогичные исследовательские программы в педвузах страны. Среди главных направлений исследований были ориентация школьников на педагогическую профессию (Курганский, Свердловский педвузы), объединения образовательных учреждений в единые учебно-научно-педагогические комплексы (Барнаульский и Тобольский педвузы). Опыт педвузов по совершенствованию педагогического образования, результаты проведенных исследований стали основанием для разработки «Концепции педагогического образования» (В. А. Сластенин, Н. Д. Никандров, В. С. Ильин, В. А. Кан-Калик, Е. П. Белозерцев, Е. Н. Шиянов), принятой Всесоюзным съездом работников народного образования (1988 г.) в качестве руководящего документа перестройки системы педагогического образования. Принцип непрерывности педагогической подготовки трактуется в ней как нацеленность довузовского, вузовского и поствузовского этапов подготовки учителя на формирование навыков самообразования и умений ориентироваться во всевозрастающем потоке информации.

За последние годы в подготовке педагогических кадров происходят существенные изменения. Еще 15 мая 1992 г. приказом Министерства образования РСФСР № 255 был разрешен переход на многоуровневую систему подготовки 12 педагогическим вузам, а в 1995 – 40 педвузам. С целью оптимизации подготовки педагогических кадров на основе обобщения опыта использования системы многоуровневого образования, предусмотрев завершение каждой ступени образования присвоением соответствующей квалификации, обеспечения интеграции высшего и среднего педагогического образования на основе преемственности содержания профессиональных образовательных программ 1 февраля 2000 г. приказом Министерства образования РФ № 301, во исполнение решения коллегии Минобразования России от 14.02.99 № 23/1, органам управления образования предложено разработать систему мероприятий до 2010 года по созданию на базе вузов учебно-научно-педагогических комплексов непрерывного педагогического образования. На основании данного приказа Министерства образования РФ была разработана Программа развития педагогического образования России на 2001–2010 гг.

Сложившаяся система непрерывного педагогического образования России представляет собой исторически сложившуюся область среднего, высшего и послевузовского профессионального образования.

В соответствии со статьей 11 Федерального закона «О высшем и послевузовском образовании» предусматривается обучение в высшем учебном заведении по сокращенной или ускоренной программе лиц, имеющих среднее профессиональное образование соответствующего профиля.

В концепции непрерывного педагогического образования, программе развития непрерывного педагогического образования в России с 2001 по 2010 гг. и программе модернизации Российского образования до 2010 г. подчеркивается роль непрерывного педагогического образования как условия подготовки конкурентоспособного специалиста, умеющего достигать успеха в карьере. В соответствии с данными документами непрерывное педагогическое образование призвано:

- обеспечить формирование профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результаты;
- способствовать социальной стабильности и развитию общества;
- определять качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства.

Исследования в области непрерывного образования свидетельствуют о том, что поставленные задачи обуславливают поиск эффективных форм непрерывного педагогического образования, который приводит к созданию новых типов образовательных учреждений путем их объединения. Взаимодействие образовательных учреждений носит различный характер: создаются университетские комплексы в виде ассоциаций и округов, образовательные центры и т. д. Распространенным является взаимодействие педагогических вузов и педагогических колледжей, в процессе которого создаются интегрированные системы подготовки будущих специалистов.

Таким образом, заканчивая обзор истории развития непрерывного педагогического образования на данном этапе, можно сказать, что особую актуальность во все времена имели вопросы, связанные с развитием содержания образования, повышения его качества. Система непрерывного педагогического образования в настоящее время направлена на решение задач профессионально-личностного становления педагога, специфики видов его деятельности и постоянно изменяющегося круга функциональных обязанностей. Она обеспечивает выпускникам педагогических учебных заведений более эффективную адаптацию на рынке труда в новых социально-экономических условиях.

Примечания

1. *Дегальцева, Е. А.* Образы провинциальной интеллигенции (Томская губерния, конец XIX – начало XX вв.) // Интеллигенция России: динамика, образы, потенциал местных культурных гнезд. – Омск: Сибирский филиал Российского института культурологии, ОмГУ, 1998. – С. 8–10.

2. Отчет о временных педагогических курсах, по правилам 5 августа 1875 г., бывших в городе Томске для учителей и учительниц сельских начальных училищ Томского уезда с 15 июня по 20 июля 1913 г. – Томск: Печатня С. П. Яковлева, 1914. – С. 3.

3. *Павленко, П. В.* Открытые педагогические советы в тобольской гимназии 1862–1863 гг. // Диалог культур и цивилизаций. Тезисы III научной конференции молодых историков Сибири и Урала. – Тобольск, 2001. – С. 37–39.

4. *Павленко, П. В.* Первые педагогические съезды в Сибири // Тенденции, проблемы и перспективы образования в условиях модернизации. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – Тюмень: ТОГИРРО, 2003. – С. 37–39.

5. Тюменская школа в XX веке. – Тюмень: Вектор Бук, 2002.

И. В. Попова

г. Екатеринбург

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время можно говорить о реальности дистанционной формы современного отечественного образования. Свидетельство этого – пусть незавершенная, но формирующаяся нормативная база дистанционного образования, признание в государственной образовательной политике актуальности внедрения технологий дистанционного обучения, что подтверждено Приоритетным национальным проектом «Образование». Ведущие вузы страны, претендующие на статус инновационных, специально созданные корпоративные центры активно участвуют в разработке технических, технологических, дидактических аспектов дистанционного образования. Сегодня уже сформировалось научное и профессиональное сообщество по проблемам дистанционного обучения являются: есть очевидный опыт научных исследований, издаются специальные периодические журналы, в том числе, Интернет-издания, проводится не менее 30 ежегодных региональных и федеральных научно-практических конференций. Наконец, реальность сегодняшнего дня – появившиеся официально в Рунете

с 2000 г. и осуществляющие дистанционный образовательный процесс образовательные порталы, сайты, численность которых составляет уже около полутора сотен.

Однако отечественное дистанционное образование, сделавшее серьезные шаги в развитии после 2000 г., сегодня, по-прежнему, не решило ряд серьезных проблем. К их числу относится слабая дидактическая составляющая информационно-образовательных ресурсов. Между тем, образовательное сообщество давно пришло к выводу, что дистанционное обучение как успешная продуктивная педагогическая и учебная деятельность не может быть обеспечено только техническими, программно-технологическими, организационно-институциональными решениями. Знакомство с информационно-образовательной средой порталов и сайтов дистанционного обучения позволяет на сегодняшний день выделить несколько наиболее очевидных внешних проявлений указанной проблемы, ее причины, последствия.

Прежде всего, неразвитость дидактической составляющей дистанционного обучения проявляется в ограниченном круге предметных областей, в которых оно развивается. Подобная форма используется чаще всего в бизнес-образовании, в расчете на его востребованность на рынке образовательных услуг.

Дидактический арсенал современного отечественного дистанционного образования остается скромным. Это, например, проявляется в том, что сегодня предлагается минимальное количество форм представления электронных учебных материалов (курсы, лекции, учебные пособия, учебные комплексы). В этих условиях виртуальный образовательный процесс зачастую сводится к освоению исключительно научно-предметных по содержанию текстовых материалов, выполнению незначительного количества тренировочных и контрольных заданий. В результате виртуальное обучение проигрывает очному с дидактической точки зрения, особенно в части задействования деятельностных, а также личностных аспектов обучения: эмоциональных, ценностных, мотивационных. Кроме того, с психологической точки зрения описанный дистанционный образовательный процесс, его локальность, результаты воспринимаются как непривлекательные, а это определяет скромный и непостоянный контингент обучающихся в дистанционных формах, который не обеспечивает окупаемости затрат.

Анализ содержательного аспекта информационно-образовательных ресурсов также позволяет говорить об их недостаточной дидакти-

ческой обоснованности. В дистанционных учебных курсах, если не считать декларативных вводных характеристик учебных программ, слабо просматривается системный характер процесса обучения, его ориентация на достижение четко определяемых и измеряемых компетентностно-ориентированных педагогических результатов. Главная причина этого недостатка – отсутствие технологического подхода к обучению, когда оно имеет системный, целостный характер и позволяет достигать планируемого результата с коэффициентом не менее 0,7, то есть завершенности обучения. В связи с этим обращают на себя внимание упрощенные способы контрольно-измерительных процедур в дистанционном образовании, которые не диагностируют освоения всех аспектов содержания личностно-развивающего, компетентностно-ориентированного образования.

В контексте современной образовательной парадигмы неприемлемо и то, что значительная часть дистанционных курсов ориентирована на репродуктивный характер обучения, не создает условий для деятельностного, творческого, развивающего образовательного процесса. Это проявляется в том, что разработчики дистанционных дисциплин недостаточно задействуют различные формы самостоятельной работы обучающихся. Кроме того, компоненты педагогического контроля в дистанционных курсах не ориентированы на измерение и оценку широкого спектра творческих результатов самостоятельной учебной деятельности.

Для электронных учебных материалов часто характерны два недостатка, полярных по своей сущности: их освоение либо затруднено из-за сложности и невнятности содержания, либо они упрощенно-примитивно представляют изучаемую предметную область. Причиной этого является игнорирование элементарных методических требований к формированию содержания, способам подачи материала дисциплины, а также несоблюдение принципов глубины, научности, доступности обучения, интеграция которых в дистанционном образовании особенно важна.

Учебные материалы дистанционных курсов, как правило, не носят динамического характера и не ориентированы на постоянное развитие своего содержания с участием всех субъектов образовательного процесса. Это приводит к их быстрому устареванию. Кроме того, статичность, однообразие по форме образовательных ресурсов не позволяет реализовать личностно-ориентированный характер обучения.

Теоретики и практики дистанционного обучения давно обосновали: из-за игнорирования психологических аспектов дидактики дистанционного обучения смена привычного очного образовательного пространства на виртуальное зачастую приводит к непривлекательности последнего, существенно снижает мотивационный потенциал обучающихся. При этом в большинстве курсов слабо развита система компенсационных мер, преодолевающих последствия этой проблемы. Учебный материал зачастую предстает как информация: в этом случае омертвляется знание, которое может носить только личностный характер и невозможно без логической, эмоциональной, мотивационной составляющих понимания.

Недостаточная дидактическая обеспеченность информационно-образовательных ресурсов часто обсуждалась в дистанционном образовании. Сегодня можно выделить несколько идей, продуктивных для решения перечисленных проблем. Так, ассоциируя учебник с информационной моделью педагогической системы, В. П. Беспалько указывал, что необходимо моделировать не только педагогическое содержание (предмет обучения), но и педагогическую деятельность (процесс обучения). Этой важной идее созвучна позиция А. Ю. Уварова, который, описывая процесс создания для дистанционного обучения высококачественных учебных материалов, настаивал на реализации системы этапов процедуры так называемого педагогического дизайна – проектирования учебных материалов. Методологическое значение имеют подходы В. И. Жильцовой к решению описанных проблем дистанционного обучения. Обосновывая природные свойства информационно-коммуникационных технологий, автор предлагает адаптировать их к педагогической системе, преобразовывая в эффективные дидактические функции. Этим будет обеспечена интеграция потенциала дидактических, информационных, технологических решений в дистанционном обучении. Т. А. Матвеева, обосновала важнейшую роль контрольно-измерительных материалов в дистанционном обучении, необходимость измерения и оценки сформированности компетенций выпускника вуза в динамике учебного процесса. Наконец, многие авторы, анализируя проблему узко-предметной компетентности специалистов, реализующих различные аспекты процесса дистанционного обучения, настаивают на необходимости не только интеграции деятельности этих специалистов, но и на взаимном овладении ими сопредельных предметных областей, проявляющихся в дистанционном образовании.

Обобщая актуальные дидактические аспекты современного дистанционного обучения, необходимо выделить связанные с ними важные направления практических решений:

- психолого-педагогическое, дидактическое обеспечение дистанционного образования возможно только в результате тесной интеграции профессиональных психологических, педагогических, библиотечных, технических, информационно-технологических компетенций создателей информационно-образовательных ресурсов;

- при создании информационно-образовательных ресурсов необходимо ориентироваться на реализацию технологического подхода к обучению;

- любой информационно-образовательный ресурс должен быть ориентирован на развивающее обучение, предполагающее освоение слушателями четырех уровней освоения дисциплины: репродуктивный, алгоритмический, эвристический, исследовательский;

- деятельностный дидактический подход обязывает и в дистанционном образовании реализовать фактор самостоятельной работы, удельный вес которой должен составлять не менее 50 % трудоемкости обучения;

- важнейшим фактором эффективности дистанционного обучения являются его психологические основания, учитывающие своеобразие учебной деятельности в виртуальной образовательной среде.

Обеспечение психолого-дидактической обоснованности дистанционного обучения в указанных направлениях невозможно без организационно-институциональных решений, о которых неоднократно говорилось в литературе. Речь идет о создании стандартов дистанционного обучения, которые бы ориентировали составителей обучающих ресурсов на компетентностно-ориентированные в профессиональном образовании педагогические результаты, а не только на посещаемость и дизайн сайтов. Кроме того, для дистанционного обучения важна экспертиза образовательных ресурсов, основанная на межпредметном подходе к этой интегрированной области и, следовательно, в полной мере учитывающая научные психолого-педагогические, дидактические основания образовательного процесса.

Примечания

1. *Беспалько, В. П.* Учебник. Теория создания и применения / В. П. Беспалько. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 192 с.

2. Жильцова, В. И. Предметные информационные системы в дистанционном обучении / В. И. Жильцова // Известия Уральского государственного университета. – 2007. – № 50. – С. 36–40.

3. Матвеева, Т. А., Матвеев, А. В. Мониторинг формирования компетенций и профессиональной компетентности студентов / Т. А. Матвеева // Новые образовательные технологии в вузе: сборник докладов пятой Международной научно-методической конференции, 4–6 февраля 2008 года. В 2-х ч. Ч. 2. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2008. – С. 271–276.

О. А. Пырьянова

г. Екатеринбург

ФИГУРАТИВНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ОСНОВНАЯ ДЕТЕРМИНАНТА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Непрерывное образование как мировая тенденция стремительно распространяется в современном обществе. Формальное изменение образа жизни, подчинение его веяниям времени, влечет за собой более глубокие трансформации. Простое следование образцам культуры, которым в частности является и образование в течение всей жизни, приводит к формированию иного человека.

Внешние события интериоризуются во внутреннюю сферу бытия индивида, – происходит рождение нового антропологического типа, основой существования которого является фигуративная идентичность.

Идентичность как таковая позволяет сохранить самотождественность, то, что оказывается необходимым во всяком процессе понимания своей личности. Данный процесс представляет собой явление сущего (аутентичности человека), сопоставимый с открытием истины. Необходимость в постоянном соприкосновении с истинным бытием, которое может быть верифицировано лишь через индивидуальное мироощущение, выражает потребность человека в непрерывном познании. Фигуративная идентичность как основная детерминанта непрерывного образования погружает индивида в мир парадоксов, приводящих к гармонии собственного Я.

Парадокс первый. *Каким образом сохраняется самотождественность субъекта в образовательном потоке, предполагающем изменение как неотъемлемое условие?*

Фигуративная идентичность – основание самоопределения индивида. Выделение определенного набора характеристик, которые могут быть описаны как субстанциальные свойства каждого конкретного человека, становится обязательным в ходе личностной идентификации. Однако необходимо отметить, что дескриптивный опыт постижения собственного Я обладает темпоральной природой существования. Однажды обозначив свое наличие в жизни отдельного индивида, идентификация далее отталкивается от этого момента как исходной точки своего развития. Развитие, остановленное в своем движении, обуславливает застывшую идентичность, квазиформирование которой представляет собой не что иное, как разрушение. При этом человек с разрушенной идентичностью не станет обладателем новой, все его существование превратится в постоянное убегание от самого себя.

Непрерывное образование как некоторая длительность на пути к самопониманию – это «проблематика *личной идентичности*, которая может формироваться как раз только во временном измерении человеческого существования» [6. С. 142–143]. Процессуальность обучения коррелирует с темпоральным характером фигуративной идентичности. Время понимается не только как обязательный элемент восприятия мира, но и превращается в неотъемлемую компоненту структурирования личности индивида.

С одной стороны, образование становится неременным условием постижения собственного Я, раскрытия его возможностей, осуществления перехода потенциального в актуальное. Обучение, изначально являющееся внешним по отношению к человеку, совершает переход к его внутренней жизни вне зависимости от сферы специализации (гуманитарной, технической или естественнонаучной). Фраза о духовности образования перестает быть трюизмом в момент, когда накопление знаний как совокупности отдельных фактов превращается в аксиологическое отношение к реальности. Формирование мировоззренческой установки к миру означает саму возможность взгляда на мир, причем данный взгляд всегда предполагает некоторую оценку, источником которой выступает конкретный индивид. Субъект формирует свою идентичность через присвоение определенной информации о внешней реальности и о себе как ее части. Изначально чуждое ему знание становится индивидуальным опытом освоения мира, которое характеризуется как основополагающий элемент собственной идентичности. П. Рикер определяет такой процесс интериоризации сле-

дующим образом: «инаковость не добавляется к самости извне как бы для того, чтобы предотвратить солипсистское отклонение последней, а принадлежит к смысловому содержанию и онтологическому конституированию самости» [6. С. 371]. Мир в качестве некоторой инстанции инаковости через коммуникативный аспект знания возвращает индивида к самотождественности.

С другой стороны, только наличие у человека оформившейся фигуративной идентичности обеспечивает возможность образования, а, следовательно, и познания мира. И. Кант, описывая процесс познания внешнего мира, особо подчеркивает значение единства личности человека, являющегося источником объективации знания: «Все наши суждения сперва суть простые суждения восприятия; они имеют значение только для нас, т. е. для нашего субъекта, и лишь впоследствии мы им даем новое отношение, именно к объекту, и хотим, чтобы оно имело постоянное значение для нас и также для всех других» [1. С. 74]. Так через тождественную идентичность индивид оказывается способным к познанию, и соответственно, через познание к изменению себя.

Процесс образования как определенного личностного изменения и самотождественность как опора всякой идентичности оказываются взаимоопределяющими. Понятие фигуративной идентичности, определенной в качестве темпорального образования, заменяет противоречивость как главное свойство любого парадокса на взаимодополняемость.

Необходимость фигуративной идентичности для каждого индивида детерминирует потребность в образовании, которое реализуется через свое постоянное продолжение. Постоянное развитие сохраняет устойчивость субъекта в мире. Разрешение первого парадокса влечет за собой возникновение следующего.

Парадокс второй. *Каким образом разрешается темпоральный конфликт между непрерывным образованием фигуративной идентичности и необходимостью дискретности процесса мышления?*

«Образование идентичности» представляет собой не только игру слов (образование как обучение «мыслящей субстанции» и образование как *формирование Я* индивида), но и приводит нас к пониманию человека как субъекта и объекта постоянных изменений. М. К. Мамардашвили говорит о том, что «человек не создан природой и эволюцией. Человек создается. Непрерывно, снова и снова создается... То есть человек есть такое существо, возникновение которого непре-

рывно возобновляется. С каждым индивидуумом и в каждом индивидууме» [3. С. 58–59]. Постоянная актуализация собственного существования становится одной из основополагающих антропологических характеристик, подчеркивающих уникальность человека как такового. Образование и пре-образование фигуративной идентичности раскрывает подлинную природу человеческого существования.

В данном случае изменение будет целью, а не средством в попытке преодоления другого человека. Спорным оказывается утверждение К. Лоренца, описывающего перемены в современном ему человечестве: «Под давлением соревнования между людьми уже почти забыто все, что хорошо и полезно для человечества в целом и даже для отдельного человека. Подавляющее большинство ныне живущих людей воспринимает как ценность лишь то, что помогает им перегнать своих собратьев в безжалостной конкурентной борьбе. Любое пригодное для этого средство они воображают самостоятельной ценностью» [2. С. 27]. Обретение фигуративной идентичности характеризует не только собственную уникальность и ценность, но и уникальность и ценность другого человека как Другого. Весь опыт, накопившийся у человека, как позитивного, так и негативного мироотношения, является значимым в понимании себя как самоценного субъекта.

Процесс формирования идентичности отнюдь не представляет «бег наперегонки с самим собой» [2], поскольку личностные преобразования происходят не так стремительно, как описывает их К. Лоренц, их скорость соответствует индивидуальным особенностям восприятия мира.

Фигуративная идентичность, детерминирующая необходимость образования в течение всей жизни, безусловно, связана с мыслительным актом, как конституирующим элементом. Мышление как таковое предполагает некоторую преемственность, связную континуальность. Однако взаимосвязь рефлексивности со знанием прошлого, настоящего и будущего прерывается, когда совершается переход к индивидуальному мышлению.

Воспринимаемое бытие вырывает индивида из состояния атараксии, провоцируя его на определенное отношение к себе, достигаемое посредством индивидуальных мыслительных способностей. Каждая такой разрыв безмятежного существования ставит человека перед конкретным событием, неповторимость которого оказывает влияние на самобытность любой фигуративной идентичности. По словам

М. К. Мамардашвили «всякий действительно исполненный акт мысли можно рассматривать как *событие*. Событие, отличное от своего же собственного содержания. Помимо того, что мысль утверждает какое-то содержание, сам факт утверждения и видения этого содержания есть событие. Событие мысли, предполагающее, что я как мыслящий должен исполниться, состояться» [4. С. 103]. *Переживание* событий собственной жизни, как результата столкновения с миром в качестве познающего субъекта, также является тем необходимым опытом, на основе которого может быть сформирована идентичность.

Вновь потребность в обретении фигуративной идентичности обусловливает необходимость непрерывного образования, как набора позитивных возможностей, поскольку человек теряет точку опоры в мире, когда реальность представляется как застывшая в своей завершенности. Образование как таковое отрицает отсутствие развития, коррелирующего со знанием, так как иначе человек был бы помещен в ситуацию полной и тотальной безысходности: «возможность того, что в истории могут быть тупиковые ходы – по крайней мере, с точки зрения философии истории как таковой, – негативность, которая, вероятно, ничего не опосредует и сопротивляется тому, чтобы ее включали в имманентное содержание какого-либо Логоса» [5. С. 29]. Образование в течение всей жизни наполняет смыслом не только существование конкретного человека, но и сам Логос, который предполагает свое диалогическое освоение индивидом.

Непрерывность образования осуществляется субъектом фигуративной идентичности через ряд предельно конкретных мыслительных актов, которые ставят человека, как перед лицом мира, так и перед самим собой, в качестве части этого мира. Последовательность рефлексивных состояний обеспечивает темпоральную преемственность и непрерывность. Второй парадокс приводит к третьему через проблему отношения мира и индивида.

Третий парадокс. *Каким образом возможно сочетание противоположных целей индивидуального аспекта фигуративной идентичности и общественной ценности непрерывного образования?*

Образование как движение к нескроютости бытия представляет собой стремление к пониманию истинности существующего мира. П. Рикер довольно точно описал заключенную в этом процессе проблему: «Поиск истины, если говорить попросту, ведется между двумя

полюсами: с одной стороны находится личная судьба, с другой – нацеленность на бытие. С одной стороны, мне и только мне предстоит что-то открыть, никто другой не в состоянии этого сделать за меня; если мое существование имеет смысл, если оно не напрасно, то, значит, я имею собственную позицию по отношению к бытию, которая дает мне возможность выдвигать такие вопросы, какие никто другой не может поставить; ограниченность моего положения и моей информированности, моих встреч, круга моего чтения заранее очерчивает конечную перспективу моего постижения истины. И тем не менее, с другой стороны, поиск истины означает, что я намереваюсь сказать нечто такое, что будет ценным для всех, что, будучи универсальным, идет из глубин моего “я”» [5. С. 68–69]. Истина есть некоторая ценность, которая распространяется индивидом на каждое значимое для него явление. Через исследование таких феноменов человек означает себя как нечто отличное от этого мира. Посредством фигуративной идентичности субъект осуществляет данное отношение различения. Стремление человека соблюдать дистанцию по отношению к внешней реальности проводит границу между индивидуальным и социальным существованием.

Однако контрадикторность связи человека с миром элиминируется, когда мы обращаемся к рассмотрению данной проблемы в аспекте непрерывного образования как значимой сферы человеческой жизни.

Фигуративная идентичность ставит индивида в позицию автора, по-своему интерпретирующего реальность. Данная интерпретация оказывает влияние на формирование личностно-значимых качеств для каждого отдельного субъекта. Высказывание о мире становится необходимым действием в процессе обретения идентичности. Данное высказывание, несмотря на то, что оно производится с ориентацией на отношение истинности, оценивается не как ценностно нейтральное, в нем имплицитно присутствует аксиологический смысл.

Новая концепция образования точно также обладает влиянием на экзистенциальную сторону бытия индивида, даже если он не всегда это осознает. Образование представляет собой нечто большее, нежели простую трансляцию и усвоение определенных фактов той или иной отрасли знания. Обучение, детерминированное фигуративной идентичностью, является непрерывно осуществляющимся нарративом, завершение которого совпадает с крайней точкой жизни человека. Данный нарратив связывает индивидуальное существование каж-

дого отдельного субъекта и возможность его восприятия социальным окружением через постоянное изменение сознания людей. Необходимо отметить, что такое изменение сознания представляет не перманентно происходящую кардинальную трансформацию, ведущую к шизофрении, но возможность открытия новых ракурсов понимания мира, Другого, себя. Непрерывное образование поддерживает адекватную связь человека с миром.

Образование в течение всей жизни соединяет в себе субъективность как неотъемлемый элемент фигуративной идентичности и социальную значимость обучения, направленного на изменение внешнего мира индивида.

Таким образом, фигуративная идентичность обуславливает необходимость непрерывного образования в нескольких аспектах:

- Во-первых, фигуративная идентичность формируется через диалогическое постоянное взаимодействие с периодом обучения человека, который становится возможным только при выделении индивидом своей самотождественности.

- Во-вторых, постоянное изменение фигуративной идентичности зависит от дискретности рефлексивного акта, который позволяет включиться в непрерывное образование и осуществить процесс обучения.

- В-третьих, образование в течение всей жизни снимает возможный конфликт между индивидуальной стороной фигуративной идентичности и социальной значимостью приобщения и освоения новых знаний.

Фигуративная идентичность раскрывает себя как основная детерминанта непрерывного образования и предоставляет каждому индивиду возможность гармоничного развития и существования.

Примечания

1. Кант, И. Пролегомены ко всякой будущей метафизике, могущей возникнуть в смысле науки. – М., 1993.

2. Лоренц, К. Восемь смертных грехов цивилизованного человечества // Лоренц К. Так называемое зло. – М., 2008.

3. Мамардашвили, М. К. Феноменология – сопутствующий момент всякой философии // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию... – М., 1990.

4. Мамардашвили, М. К. Философия – это сознание вслух // Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию... – М., 1990.

5. Рикер, П. История и истина. – СПб., 2002.

6. Рикер, П. Я – сам как другой. – М., 2008.

ФЕДЕРАЛЬНАЯ РЕЗЕРВНАЯ КАДРОВАЯ СИСТЕМА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНОЙ ЭКОНОМИКИ

Для настоящего времени характерны процессы, ведущие к осязаемым и разнообразным изменениям во всех областях общественной практики. Развитие экономики и социальной сферы во многом определяется эффективностью системы управления. Соответственно возросли и требования к качеству конкурентоспособных руководителей готовых успешно выполнять свои функциональные обязанности в условиях ускорения темпов обновления материально-технической, технологической и информационной базы производства.

Особенности современного этапа социально-экономического и политического развития России определяют ведущую роль государства в проведении первичных мероприятий по активизации инновационных процессов в большинстве сфер отечественной экономики. Действенным способом государственной поддержки экономического развития народного хозяйства является создание и внедрение Федеральной Резервной Кадровой Системы (далее ФРКС). Она представляет собой систему организационного взаимодействия органов реализации Президентской Программы подготовки управленческих кадров (учебных заведений, предприятий, ассоциаций выпускников, федеральной и региональной комиссии, международных партнеров).

На данном этапе развития страны общепринятым в мировой практике является подход, при котором государство исполняет роль координатора в формировании кадрового резерва национального роста. Одна из задач Программы, относящейся к классу инвестиционных программ федерального значения, заключается в том, чтобы продемонстрировать рынку эффективные варианты управления инновациями в области формирования кадрового резерва в реальном секторе экономики. Реализация Президентской Программы во всех регионах страны дала положительные несомненные результаты, но в то же время, опыт ее осуществления показал, что далеко не все потенциальные возможности и задачи решены.

На наш взгляд, целесообразными выступают предложения о проведении ряда преобразований в области формирования кадрового

резерва экономики. Эти аспекты могут быть реализованы путем преобразования участников уполномоченных органов Программы в учебно-научно-производственные комплексы, функционирующие во взаимодействии с рынком труда, рынком научно-технической продукции, рынком наукоемкой продукции и профессиональных услуг в рамках нового механизма государственного регулирования.

Изменением социально-экономических условий хозяйственной деятельности была вызвана необходимость реализации Президентской Программы.

Главная задача Программы – подготовка управленческих кадров, которые обладая:

- полученным образованием (в области управления экономикой и финансами с действительной возможностью его применения в российской практике)

- наработанным опытом и знаниями (в т. ч. умением оперативно анализировать и оценить текущую экономическую ситуацию и видеть общую тенденцию ее развития (как на микро-, так и на макроуровне);

- приобретенными связями с российскими коллегами и зарубежными партнерами, будут способствовать раскрытию *потенциала экономического развития страны.*

Задача предлагаемой комплексной целевой программы создания и внедрения ФРКС состоит в повышении эффективности существующей схемы реализации Программы, в т. ч.:

- в увеличении количества квалифицированных специалистов, участвующих в Программе, и качества их подготовки;

- в увеличении количества и повышении качества реализуемых в рамках Программы проектов, экономически значимых для регионов;

- в доведении результатов реализации Президентской программы до уровня отбора специалистов и проектов непосредственно в региональные стратегии развития. При этом не исключается возможность отбора определенного проекта и (или) команды специалистов в рамках стратегии развития конкретного направления, например в области высоких технологий, образования, медицины, сельского хозяйства и т. д., определяющих национальные проекты РФ.

Использование системного подхода к организационной структуре реализации Программы позволит перевести решение круга задач формирования кадрового резерва экономики в новое качество, соответствующее уровню стратегического развития РФ. Система ресурсного обеспечения управленческой деятельности создается по законам

и принципам организационных систем, содержащая иерархическую структуру полномочных органов реализации Программы, что обуславливает выработку гибкого механизма функционирования полномочных органов реализации Программы:

- функциональность их структуры;
- упорядоченность в решении вопросов по уровням;
- эффективную координацию между собой.

Предложение о создании Ресурсных Центров Федеральных Округов (РЦФО) и Региональных Ресурсных Центров (РРЦ) опирается на опыт текущей деятельности в рамках Президентской программы, показывающий, что ими может быть освоен средний уровень (из трех предлагаемых) взаимодействия полномочных органов в рамках ФРКС. Жизнеспособность предложения о создании РЦФО подкрепляется насущной потребностью формирования единой информационной среды ФРКС, в которой упростится и наберет скорость обмен информацией между РРЦ, РЦФО и Федеральной Комиссией, а также наладятся и получат поддержку межрегиональные, горизонтальные связи участников Программы.

Задачами функционирования РЦФО выступают:

- организация эффективного функционирования ФРКС в регионах РФ;
- действенное выполнение роли среднего уровня как связующего звена между Федеральной Комиссией и РРЦ субъектов федерации в организационной структуре ФРКС.

Функции РЦФО в межрегиональном контексте подведомственных регионов для повышения эффективности Президентской программы, задействование резервов межрегиональной кооперации в создании системы кадрового резерва.

Дополнительные функции РЦФО могут включать разработку ряда стандартов и форм для совершенствования реализации Президентской программы и функционирования ФРКС.

Преобразование региональных отделений Комиссии в *Региональные Ресурсные Центры* происходит одновременно с приданием РРЦ статуса юридических лиц, что определяет функциональные особенности деятельности РРЦ в рамках ресурсного обеспечения управленческой деятельности.

Задача РРЦ: повышение эффективности деятельности в субъектах федерации по отбору предприятий, специалистов, вузов, организации постпрограммной работы выпускников, выполнение новых функ-

ций, в т. ч. снимаемых с Федеральной Комиссии и делегируемых в регионы.

РРЦ как самостоятельные хозяйствующие субъекты имеют право осуществлять расширенный, в сравнении с общественной организацией, перечень функций и действий.

Основная цель деятельности федерального ресурсного центра создание условий и обеспечение роста институциональности системы посредством:

- проведения публичных мероприятий о результатах реализации Программы (СМИ, другие источники информации, Internet) для формирования заинтересованности в участии в Программе крупных предприятий и структур малого, среднего бизнеса и специалистов;

- создания системы государственных гарантий и содействия в организации инвестирования (государственное страховое агентирование в целях управления рисками инвесторов) и поиска и заключения соглашений с потенциальными инвесторами.

Взаимодействие и координация с предприятиями, а также отбор специалистов большей частью могут перейти в полномочия РЦФО, а также с Федеральной Комиссии снимается ряд аналитических и контрольных функций рабочей документации. Это позволит ФК сконцентрироваться на постановке и решении стратегических задач действия Программы, то есть вести ее действительное развитие.

В рамках ФРКС повышается качество и улучшается общая структура информационного потока между федеральным и региональным уровнями.

Видно, что вертикальная развертка *системы* упорядочивает и структурирует пространство взаимодействия ее участников. Это позволит, в т. ч. постепенно совершенствовать методы *обработки данных*.

1. О специалистах, предприятиях (на уровне РРЦ, РЦФО), вплоть до создания систем *классификации* или *ранжирования* совокупностей данных по каждой группе отдельно, проведения, своего рода, *класстерного* диализа данных;

2. Об образовательных учреждениях, зарубежных партнерах, в т. ч. программах обмена, стажировках (на уровне ФК);

3. О развитии ситуации в стране и за рубежом – с целью проведения постоянной работы по поиску, отбору различных образовательных учреждений, оценки предлагаемых ими программ подготовки и соответствие их действительным потребностям экономики страны;

Федеральная Комиссия в рамках ФРКС приобретает навыки управления *последствиями развития* системы, так как в компетенции ФК остается функция по отбору образовательных учреждений, отраслевая специфика, качество обучения в которых во многом определяют общий результат участия специалиста в Программе.

Информационная среда реализации Президентской Программы в рамках ФРКС создается в соответствии с *принципом* перехода от получения и владения «кусочной» информацией полномочными органами реализации Программы и каждым из ее участников – к наиболее полной информированности о предыдущих результатах Программы, ее текущих возможностях и перспективах ее развития в будущем.

В соответствии с указанным принципом информационная среда ресурсного обеспечения управленческой сферы может выстраиваться так, как показано на рисунке.

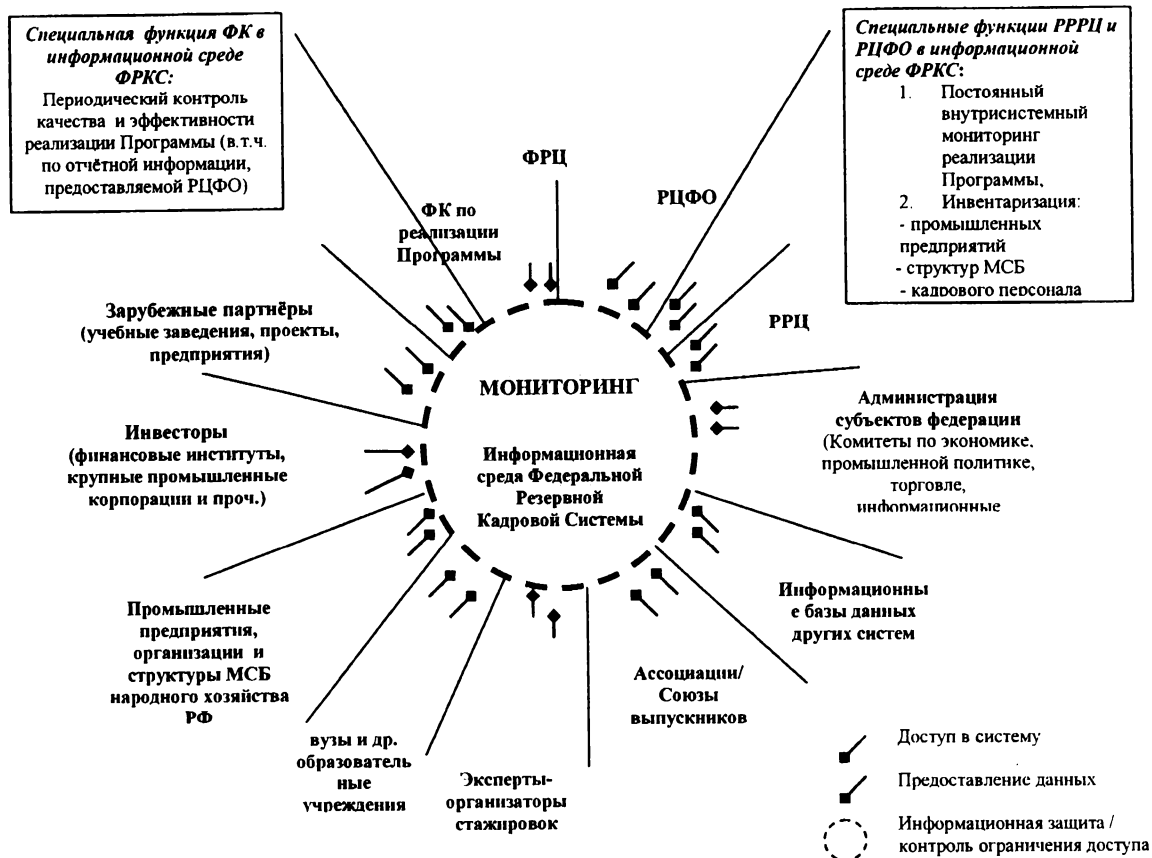
Условность изображения среды в форме окружности обосновывается характером распространения информации в системе. Участники Программы разделяются на группы, каждой из которых в среде отводится специальный сектор.

Принцип ресурсного обеспечения управленческой деятельности сводится к тому, что эффективность функционирования ФРКС задает темп и характер, определяет скорость и объем формирования инвестиционного ресурса в системе, а также объем выделяемых средств бюджетами разных уровней и Президентская Программа подготовки управленческих кадров для народного хозяйства РФ относится к классу инвестиционных программ федерального значения, поэтому расходы на ее реализацию не являются статьями субсидий/дотаций в бюджетах (федеральном и региональных).

Гораздо важнее становится качественный эффект: в рамках Президентской программы создается резерв управленческих кадров. Финансовая капитализация ФРКС определяется степенью кадровой капитализации системы – резерва управленческих кадров в экономике.

Задача государства, выполняющего на данном этапе развития страны роль координатора, – формировать дополнительный (кадровый) резерв национального роста. Такой подход является общепринятым в мировой практике.

Основным эффектом начального этапа ресурсного обеспечения управленческой деятельности становится рост *институциональности* системы:



1. Формируется 10 (возможно и больше) групп участников реализации Программы;
2. Создается информационная среда ФРКС;
3. Формируется новое качество связей участников системы;
4. Осуществляется постепенная интеграция проектов в региональные планы и задачи развития.

Процесс институционального развития системы обуславливает *постепенное увеличение количества специалистов, проектов, участвующих в Программе*, что усиливает развитие складывающейся активной среды субъектов взаимодействия:

- участников и выпускников Программы;
- предприятий крупного, среднего, малого бизнеса;
- региональных администраций (куда приходят выпускники Программы как руководители высшего звена) и других органов государственной власти;
- финансовых институтов и других частных инвесторов;
- общества.

Государство на начальном этапе внедрения ФРКС выступает главным гарантом вложений, в т. ч. поэтому государство заинтересовано в эффективности и результативности действия инвестиционного механизма. Поэтому информационная среда ресурсного обеспечения управленческой деятельности строится так, чтобы мониторинг проводился и в постпрограммный период, что достигается участием субъектов в решении общей экономической задачи формирования инвестиционного климата в российской экономике. Система государственного гарантирования инвестиционных вложений в проекты, отбираемые в ФРКС, а также в развитие предприятий, участвующих в Программе, на которых разворачивается реализация других проектов с появлением финансовых ресурсов, полагает постоянное слежение и за освоением получаемых инвестиций или кредитов/займов, и за поведением инвесторов (холдинговых групп, коммерческих банков и т. п.).

В рамках конкурсного отбора направляющих на обучение предприятий преимуществом пользуются предприятия, переживающие активные процессы инновационного развития или реструктуризации. Поэтому важным элементом становится *командный принцип* подготовки управленческих кадров. В условиях информационного пространства ФРКС, постоянного взаимодействия кадровых центров друг с другом и с реальным сектором открывается больше возможностей к формированию команд специалистов, совместной разработке мето-

дик и схем реструктуризации, оздоровления предприятия с учетом потребностей экономики, планов и задач развития регионов.

Таким образом, одной из решаемых задач ресурсного обеспечения управленческой деятельности является усиление роли выпускников Президентской Программы в экономическом развитии регионов.

В результате внедрения Федеральной Резервной Кадровой Системы планируются следующие основные итоги:

1. Увеличение количества квалифицированных специалистов, расширение отраслевого охвата Президентской программой.

2. Рост количества конкурентноспособных, содержательных, затратных инновационных проектов регионального развития.

3. Наполнение региональных стратегий и планов развития проектами предприятий, структур малого, среднего бизнеса участников ФРКС.

4. Внимательное отношение Администраций регионов РФ и субъектов федерации к инновационным проектам, отбираемым в Программу.

5. Ожидание готовности институциональными и другими инвесторами финансировать новые, перспективные проекты.

6. Формирование *кадрового резерва* развития российской экономики и к нему – финансового резерва (банка потенциальных инвесторов) развития предприятий малого, среднего бизнеса и реализации их проектов.

7. Обеспечение стабильного вклада в ежегодный прирост ВРП в регионах и ВВП РФ от функционирования *системы*, развитие рыночной экономики (в т. ч. венчурного инвестирования), повышение доверия к российскому рынку.

8. Создание условий эффективного и взаимовыгодного сотрудничества с зарубежными партнерами (обмен опытом, технологиями, проектами).

В заключение хотелось бы отметить, что уровень общественного и социально-экономического развития любой страны отражает состояние системы кадрового резерва экономики. Эффективное функционирование Федеральной Резервной Кадровой Системы Российской Федерации на современном этапе связано с инновационными процессами формирования качественно новых прямых и опосредованных связей между образованием и наукой, техникой, производством, культурой.

**ПРЕЗИДЕНТСКАЯ ПРОГРАММА
ПОДГОТОВКИ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ
ДЛЯ НАРОДНОГО ХОЗЯЙСТВА РФ –
ЧАСТЬ ОБЩЕЙ КОНЦЕПЦИИ
«ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ»
(LIFE LONG LEARNING)**

С началом нового тысячелетия мир вступил в новую эпоху – эпоху знаний. Столь высокая оценка, роли знаний и образованности граждан, поддержанная всеми развитыми государствами, свидетельствует о пересмотре традиционных представлений об обучении в частности и жизненном пути личности в целом. Обеспечить успешный переход к экономике и обществу, основанных на знаниях, призвана концепция «Обучение в течение всей жизни» (Life Long Learning).

Обучение в течение всей жизни предполагает разнообразные формы обучения, начиная дистанционным обучением, он-лайн обучением, традиционным непрерывным образованием и заочными курсами и заканчивая обучением, осуществляемым самим человеком. Мотивация для обучения у каждого человека может быть своя: кто-то хочет повысить квалификацию, приобрести новые навыки, а кто-то полностью изменить свою жизнь и посвятить себя новому делу.

В процесс обучения в течение всей жизни также вовлечены и работодатели, начиная от малого бизнеса и заканчивая транснациональными корпорациями. Обучение помогает использовать потенциал каждого индивидуума для успеха всей компании и для оперативного ответа и изменения организации на вызовы динамичной внешней среды.

Президентская Программа подготовки управленческих кадров для народного хозяйства РФ (далее Программа) готовит высококвалифицированных, компетентных руководителей и формирует управленческий потенциал, способный обеспечить развитие предприятий всех отраслей, тем самым содействуя развитию системы непрерывного образования (Life Long Learning), предполагающей постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения, умение обучаться, выбирать и обновлять профессиональный путь.

Программа поддерживает концепцию трех L – Life Long Learning (в русском варианте «Век живи – век учись»). Чтобы успешно рабо-

тать, человек должен, постоянно расти и приобретать новые знания, навыки и компетенции.

В рамках программы 5000 менеджеров ежегодно проходят 550 часовую подготовку в ведущих российских образовательных учреждениях по укрупненной группе специальностей и направлений «Экономика и управление».

После завершения подготовки в образовательных учреждениях участникам программы предоставляется возможность прохождения стажировки на профильных российских или зарубежных предприятиях.

С выпускниками также ведется и постпрограммная работа – примерно через 6–9 месяцев после стажировки, когда уже возможно достижение каких-то практических результатов, выясняется, что примерно 45 % стажировок заканчивается совместными проектами с теми предприятиями, на которых эти стажировки проходили, и порядка 5–7 % – подписанием тех или иных соглашений, например на приобретение оборудования. Кроме того, очень большое число стажирующихся – представители малого и среднего бизнеса, которые, в свою очередь, налаживают контакты с аналогичными структурами в стране прохождения стажировки, Программа имеет долгосрочный эффект, который можно оценить только постепенно».

Уровень изменений в области внедрения новых технологий на предприятиях, участвующих в программе, почти в два раза превосходит средние данные по промышленным предприятиям России. Благодаря выполнению специалистами проектных заданий, разработанных в процессе обучения, в России ежегодно создается около 400 новых предприятий, порядок привлеченных инвестиций на российские предприятия измеряется 300 млн евро, а среднее сокращение издержек на производстве составляет 10 %.

Программа на сегодняшний день является одним из наиболее эффективных проектов.

Таким образом, в настоящий момент практическая реализация концепции «Обучение в течение всей жизни» в рамках Президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ является единственной действенной «антикризисной программой», «программой выхода из кризиса» как для отдельно взятой личности, так и для бизнеса, а значит и страны в целом.

Т. В. Смирнова
г. Екатеринбург

РЕЛИГИОЗНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ДЛИННОЮ В ЖИЗНЬ

*Главная составляющая духовного
образования есть сама духовность,
то есть умение не говорить о Христе,
о Церкви, а жить во Христе и в Церкви.*

Патриарх Алексий II

Если сегодня у верующих родителей есть возможность отдавать своих детей на учебу в православные лицеи и гимназии (да и то не у всех по причине очень малого количества образовательных учреждений среднего звена, к примеру, в нашем городе их всего два, и поэтому по объективным причинам не все желающие могут в них попасть), то сами они были лишены даже поверхностного знакомства со своей национальной духовной культурой.

Восполнить этот недостаток призваны действующие сейчас почти в каждом приходе, помимо детских воскресных школ, воскресные школы для взрослых, где проводятся занятия с прихожанами и всеми интересующимися учением православной церкви, преподаются уроки церковной истории, церковнославянского литургического языка, патристики и церковного искусства.

Кроме того, стали активно организовываться различные лектории, катехизаторские и миссионерские курсы, направленные на более систематическое и углубленное духовное образование. К примеру, в нашей Екатеринбургской епархии при Ново-Тихвинском женском монастыре действуют трехмесячные Огласительные курсы для готовящихся к крещению; годовичные Библейские курсы, где наряду с изучением Священного Писания осуществляется знакомство слушателей с догматическими и нравственными основами православия; и Высшие миссионерские курсы, действующие по стандарту высшего профессионального образования по специальности теология.

Характерно, что большинство слушателей Высших миссионерских курсов – это люди с высшим образованием. Дело в том, что особенностью религиозного образования с начала 90-х годов является ситуация, когда в учебные заведения приходят люди зрелые, с большим

жизненным опытом и мировоззрением, сформированным на основе безрелигиозного, атеистического образования и воспитания. Эти люди, проникшись в сознательном возрасте православной верой, начинают ощущать острую потребность достичь гармоничного сочетания знаний, полученных в ходе светского образования, и веры как основы духовной жизни, восполнить пробелы в понимании вероучительной, литургической, обрядовой сторон православной традиции. В этом случае духовное образование помогает человеку не только повысить уровень своего индивидуального самосознания, но дает возможность переосмыслить отечественную и мировую историю с иных позиций, воспринять себя в единстве со своими национальными корнями, традиционными культурными ценностями.

Таким образом, в наш информационный век, когда самообразование зачастую носит фрагментарный, разрозненный, бессистемный характер, так велика потребность в целостном и разностороннем религиозном просвещении и образовании, которую ощущает каждый человек, вступивший на путь личной религиозной жизни.

Кроме того, от духовного невежества проистекают многие опасности, главная из которых – признание за истину откровенно ложных и суеверных взглядов.

Соответственно древним традициям, в православном духовном образовании явно выражено неразрывное единство теории и практики. И по сей день верующий человек стремится больше узнать о Священном Писании, основах вероучения и обрядах отнюдь не для расширения своего кругозора, но для изменения своей жизни согласно христианским заповедям. Основная задача православного духовного образования состоит в научении христианскому пониманию жизни.

Однако, исторически, по мере обмирщения русского общества, начиная с эпохи Петра I, святость и благочестие как цели православного обучения, сдают свои позиции в пользу многознания и внешней учености, оставшись лишь ориентирами в личной жизни верующего человека. Этим педагогическим традициям суждено было возродиться лишь в середине XIX века, но ненадолго.

В связи с этим, основным положительным моментом распространяющегося в наши дни непрофессионального духовного образования является его практическая направленность, ориентированность на решение наиболее часто возникающих у верующих людей вопросов и проблем. Но в наше время уже невозможно преодолеть рационалистическую доминанту образовательного процесса, унаследованную

нами с эпохи Просвещения. Та непосредственность духовных знаний, передаваемых от наставника к ученику для современного человека недостижима, ему остается лишь возможность, по совету известного церковного иерарха XIX века Игнатия Брянчанинова, руководствоваться прежде всего творениями Святых Отцов, а сориентироваться в доступном на сегодняшний день море святоотеческой литературы и призваны, кроме всего прочего, те непрофессиональные духовные учебно-просветительские религиозные образования, о которых шла речь.

Е. А. Суворова
г. Екатеринбург

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Дизайн среды в современной России развивается не настолько быстро, как за рубежом, и, к сожалению, мы не можем похвастаться мировым уровнем в области дизайна среды. Хотя среди признанных мировых авторитетов в области дизайна зачастую встречаем эмигрировавших россиян. Многие молодые дизайнеры-россияне, обучаясь за рубежом, достигают успехов. Это говорит о том, что у молодых российских дизайнеров есть потенциал, однако, он не проявляется. Зато молодые специалисты стремятся учиться и работать именно на Западе и там добиваются высоких профессиональных результатов.

Профессионализм в России понимается как необходимый и достаточный уровень навыков, умений и возможность реализовать свои способности в сфере труда и занятости. Опознавательным признаком профессионала в России признается отличное знание своего дела, достаточный опыт работы, самостоятельность в профессиональной деятельности и решении профессиональных задач. К сожалению, перечень таких умений и навыков, список компетентностей специалиста-дизайнера не включает некоторых очень важных, социально значимых компонентов. Высокая значимость профессии для общества, строгое соблюдение профессиональной этики, профессиональная компетентность традиционно соотносятся с центральными ценностями общества, на служение которому они и ориентированы.

Стремление к развитию дизайна среды требует пересмотра системы образования в этой области. У начинающих дизайнеров профессиональная деятельность часто является продолжением их увлечения, а потому имеет вид хобби. Они увлекаются самим процессом творческого созидания, не соотнося его с потребностями общества. Творческое созревание, которое запускается в вузе, зачастую не получает полного развития. Такие специалисты-дизайнеры готовы претворять в жизнь только свои планы. Обладая знаниями, видением того, каков должен быть результат выполнения проекта, такие дизайнеры практически не учитывают желания заказчика и навязывают ему свое представление. В результате они теряют заказы из-за того, что делают проекты, не считаясь с заказчиком, теряя контакт с работодателем. Они талантливы, но не могут найти себя на рынке дизайнерских услуг. И довольно часто, не достигая успеха в любимой профессии, они готовы поменять ее, найти другую сферу применения своих способностей.

Созревание специалистов-дизайнеров – долгий процесс. Важнейшим фактором такого созревания является участие в проектной деятельности, осуществление реальных проектов.

Существует и другая крайность: дизайнер работает только как исполнитель, фактически выполняя желания заказчика, исключительно по требованию заказчика. Заказчик задумал и активно продвигает какую-то свою идею, далеко не всегда адекватную реальным условиям и даже истинным потребностям заказчика. Боясь потерять заказчика, деньги, время, дизайнер не может отстоять свой проект. Он может осознавать, что это не тот вариант решения, который подойдет данному помещению, заказанным материалам и т. д., но вынужден соглашаться.

Два приведенных примера демонстрируют одну проблему – недостаточное развитие коммуникативных навыков у специалистов-дизайнеров. Не находя контакта с заказчиком, из-за того, что не аргументирует свою творческую идею, не готов ее обсуждать, дизайнер оказывается не понятым и, в то же время, не понимает заказчика. Это приводит к неудовлетворению заказчика выполненными работами, расторжению договора, невозможности для дизайнера проявиться как профессионалу.

Специфические коммуникативные навыки являются составной частью профессионализма. Без такого навыка, как умения презентовать свой проект, представить свою работу так, чтобы она была востребована, не состоится профессионал. Это такая же необходимая

составляющая профессионализма дизайнера, как умение разработать и воплотить концептуальный проект. Для этого важно учить студентов профессиональной коммуникации – умению общаться с заказчиком, выяснять, что он хочет, умению устанавливать контакт. Необходимо четкое, конкретное и подробное выяснение мотивации заказчика, его потребностей, желаний и предпочтений, и предоставление ему концептуального проекта, удовлетворяющего его пожеланиям, на основе своих профессиональных знаний и умений.

Таковы основные составляющие профессиональной коммуникации:

1. Установление контакта и удержание этого контакта.
2. Выяснение потребностей, желаний и предпочтений клиента. Зачастую клиент и сам не понимает, чего хочет. В этом случае необходимо помочь ему сформулировать свою позицию.
3. Презентация клиенту проекта, обнаруживая его достоинства, адекватность условиям, пространству, материалам и потребностям клиента, концептуальность и целостность, проявление принципов эстетизма и эргономичности.

Коммуникативный контакт проявляется не только в коммуникативной активности дизайнера, но также и в вопросах к дизайнеру со стороны клиента. Это свидетельствует об интересе клиента и его готовности совместного развития проекта. Если у клиента возникают возражения, это значит, что недостаточно установлен контакт, а значит, следует вернуться к исходному пункту и вновь выяснять потребности клиента.

При установлении коммуникации необходимо учитывать одновременно и психологические, и художественные аспекты. Поэтому есть реальная необходимость проводить обучение навыкам специальной деловой коммуникации (общения с заказчиком) во время обучения дизайнеров в вузе. Такая подготовка должна включать не только теоретическую, но, главным образом, тренинговую, практическую часть. Содержанием такой подготовки может быть коммуникативные процедуры при получении социально значимого заказа, презентации и утверждения проекта заказчиком, общественном признании работы. В связи с этим, осознается необходимость включения в программу вузовского обучения студентов – дизайнеров среды спецкурсов, формирующих специфические коммуникативные навыки.

Система образования такова, что, хотя мы обсуждаем актуальность, социальное обоснование дизайнерского проекта, студентам

негде научиться связке между реальным заказом и выяснением того, что хотят заказчики, что конкретно заказывается, каков именно запрос заказчика. Должна быть реальная, практическая часть отработки коммуникативных навыков. И конкретный реальный дизайнерский проект должен стать результатом именно такой работы.

Многие студенты, которые успешно учились, сейчас не могут устроиться на работу по специальности, потому что не могут грамотно подать себя, свой труд, не умеют установить контакт, организовать взаимодействие с социальными институтами заказа. Необходимо психологическое сопровождение развития коммуникативной активности студентов, помощь в организации проектной деятельности студентов. Те, кто уже в студенчестве сам заявил о себе активно и грамотно себя предложил, приобрел уже в студенчестве практику взаимодействия с заказчиком, могут стать зрелыми состоявшимися практиками.

Другим важнейшим фактором профессионального коммуникативного развития дизайнера является живой профессиональный публичный диалог. Поэтому необходимо в рамках обучения будущих дизайнеров в вузе организовывать мастер-классы, презентации, выставки, привлекать признанных специалистов для обмена опытом, общение с другими студентами и преподавателями по профессиональным темам. Это помогает студентам оттачивать свой художественный язык, позиционировать себя в определенном контексте, учиться думать, задавать вопросы и аргументировать ответы, формирует в студентах ответственность, помогает профессиональной идентификации, выработке критерия самовыражения дизайнера.

Российское деловое сообщество делает только первые шаги к цивилизованному рынку. Двадцать лет – очень маленький срок для приобретения опыта демократизации общества. Чтобы уметь «устроиться в жизни», реализовать себя как профессионала приходится доучиваться в течение всей жизни. Специалистам-дизайнерам, на наш взгляд, необходимы не столько профессиональные курсы повышения квалификации в области дизайна, сколько бизнес-тренинги и тренинги деловой коммуникации, помогающие специалисту в области дизайна реализовать себя в социуме, проявить свой профессионализм, помочь клиентам в удовлетворении своих потребностей на новом концептуальном уровне.

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОДВИЖЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Чем больше граждан в государстве оказывается вовлеченными в Интернет, тем эффективнее становится использование веб-сайта, как инструмента рекламы и продажи товаров и услуг. Отчетливо эта тенденция проявилась в условиях экономического кризиса, когда объемы рекламы в традиционных СМИ стали уменьшаться, а в сети, напротив, увеличиваться. Высшая школа, давно взяла на вооружение Интернет для привлечения внимания потребителей к своим образовательным услугам. В новых экономических условиях благосостояние вуза все меньше зависит от государства и все больше от своих собственных усилий, умения создавать и продавать актуальные образовательные продукты. Высшая школа выходит на рынок услуг и обнаруживает здесь высоко-конкурентную среду, в которой можно добиться успеха только при активной рекламной политике. Поэтому вузам приходится осваивать новые методы для привлечения потребителей образовательных услуг. Возможность активной рекламы через Интернет особенно актуальна для сегмента дополнительного дистанционного образования, чья целевая аудитория располагается на всей территории страны, тем более что в сети существуют относительно недорогие и эффективные методы продвижения образовательных услуг в сети: контекстная реклама, поисковая оптимизация, маркетинг в социальных сетях.

Контекстная реклама – это способ размещения рекламы в Интернет, в основе которого лежит принцип соответствия содержания рекламного объявления содержанию веб-страницы, на которой размещается данное объявление. Таким образом, контекстная реклама действует избирательно и отображается лишь тем пользователям Интернет, сфера интересов которых совпадает с тематикой рекламируемой услуги, а, следовательно, являются потенциальными клиентами. При традиционных способах рекламы (СМИ, почтовая рассылка, наружная реклама, баннерная реклама в сети) коммерческое предложение рекламодателя демонстрируется всей аудитории данного рекламного носителя (журнала, радиопередачи, телепрограммы, листовки и т. д.) без учета сферы интересов каждого отдельного ее представителя.

Таким образом, рекламодатель вынужден оплачивать показ рекламы совсем незаинтересованным в ней людям. Напротив, контекстная реклама – возможность для рекламодателя показывать свое предложение наиболее заинтересованному сегменту целевой аудитории. За счет этого принципа достигается значительная экономия рекламного бюджета и высокая степень реакции на рекламу.

Для использования этого метода необходимо только описание вашей услуги на вашем же сайте и регистрация в системах контекстной рекламы, например, Яндекс.Директ и Google AdWords. Самое важное в организации рекламной кампании – подбор ключевых слов, с помощью которых и подбираются под ваши объявления «заинтересованные» пользователи Интернет. Например, мы хотим пригласить слушателей на дистанционную программу повышения квалификации **«Эффективное управление человеческими ресурсами в организации»**. Необходимо определить, с помощью каких запросов к поисковым системам пользователи ищут подобную информацию в сети. Помощь в решении этой задачи предоставляет сервис <http://wordstat.yandex.ru/>, который показывает статистику всех поисковых запросов к Яндексу за месяц. Проверяя разные формулировки и руководствуясь подсказками сервиса, мы выясняем, что наиболее популярными запросами, совпадающими с нашим предложением, будут фразы «курсы кадровиков», «курсы управление персоналом», «технологии управления персоналом», «управление персоналом обучение». Именно по этим словосочетаниям могут искать в сети наши услуги потенциальные клиенты. Оформив заявку на рекламную кампанию в Яндекс.Директ и Google AdWords, и запустив ее, мы получаем следующий результат:

- наше объявление показывается в результатах поиска Яндекса и Гугла на самых «заметных» позициях и только по определенным запросам («курсы кадровиков», «курсы управление персоналом», «технологии управления персоналом», «управление персоналом обучение»);
- при нажатии на наше объявление пользователь переходит на страницу нашего сайта, где и сформулировано предложение услуги;
- мы оплачиваем не показ объявления, а переход по нему («клик») на наш сайт, а значит, платим только за реально заинтересованного посетителя.

В системах контекстной рекламы существует инструмент таргетирования, который позволяет настраивать показ объявлений не только по определенным поисковым запросам, но также и по месту проживания (страна, регион, область, город), по дням недели и времени суток.

Стоит отметить, что стоимость клика в Google AdWords может оказаться в несколько раз ниже, чем в Яндекс.Директ (например 3,5 рубля и 12 рублей). Такую разницу можно объяснить большей популярностью у российских рекламодателей именно Яндекс.Директ, как национальной системы контекстной рекламы, несмотря на то, что Гугл обладает не меньшей популярностью среди отечественных пользователей сети и может предоставить для рекламодателей вполне качественную аудиторию.

В этом примере показана только основная суть метода контекстной рекламы и ее тактические преимущества перед традиционными видами продвижения. Более подробную информацию по методике применения контекстной рекламы легко найти в Интернет в открытых источниках или на сайтах самих сервисов Яндекс.Директ и Google AdWords.

Следующий способ продвижения в сети образовательных услуг – поисковая оптимизация сайта (SEO), которая позволяет даже не самым известным вузам, получать до 90 % интернет-аудитории, интересующейся образовательными продуктами. Такой эффект достигается за счет адаптации текстовой информации сайта к алгоритмам ранжирования поисковых систем, и, как следствие, показ ссылок на продвигаемый сайт в самых первых результатах поисковой выдачи Яндекс и Гугл. В настоящее время поисковая оптимизация – важнейший фактор, обеспечивающий «видимость» сайта в поисковых системах. Образовательные учреждения, применяющие для рекламы своих услуг этот метод, получают сильные конкурентные преимущества. Но сама технология SEO достаточно трудоемка и требует специальной подготовки собственных специалистов. Поэтому для быстрого эффекта не всегда достаточно своих собственных усилий и требуется помощь профессионалов. Привлечение сторонних исполнителей действительно может оказаться эффективным при небольшом количестве предлагаемых образовательных продуктов. Когда же речь идет о десятках и сотнях продаваемых учебных программ, то экономически целесообразнее готовить собственных специалистов.

Преимуществом поисковой оптимизации перед контекстной рекламой является более длительный эффект и меньшие финансовые затраты. Но результат от SEO достигается не сразу, через 2–6 месяцев, и зависит от большого количества быстро изменяющихся факторов.

Маркетинг в социальных медиа (SMM) – еще один способ найти и привлечь внимание потенциальных потребителей образовательных услуг. SMM предполагает проведение рекламной кампании в соци-

альных сетях и сетевых сообществах без посредничества каких-либо рекламных агентств или систем контекстной рекламы. Здесь рекламодатель не ждет, когда потенциальный клиент придет к нему на сайт, а сам находит его и напрямую сообщает ему коммерческое предложение. Такой метод позволяет охватить наибольшую часть целевой аудитории.

Сегодня социальные сети очень популярны среди пользователей Интернет. Самые популярные в России «Одноклассники» (пользователи старшего возраста) и «В Контакте» (школьники и студенты). В этих сетях каждый участник публикует данные о своем возрасте, месте проживания, обучения и работы. Существующие в подобных системах инструменты поиска позволяют по заданным критериям находить пользователей и отправлять им сообщения.

Какой может быть методика применения данного инструмента при продаже образовательных услуг, например дистанционной подготовки школьников к ЕГЭ?

Первый шаг – регистрация на сайте «В Контакте» и оформление профиля пользователя. Причем представиться системе, а, следовательно, и пользователям, можно обезличенно, например, «Центр довузовской подготовки Энского университета». Представление может быть и персонифицированным – настоящая фамилия и имя специалиста (сотрудника) образовательного учреждения. Первый способ менее предпочтителен, т.к. стереотипно воспринимается пользователями, с которыми вы вступаете в контакт, как спам. В социальных сетях связи выстраиваются между людьми, поэтому эффективнее проводить в них рекламную кампанию от лица «живого» человека, который опубликовал свое фото и другие персональные данные. Общение с «анонимами» в таких сообществах пользователи избегают.

Следующий шаг – создание в пространстве выбранной социальной сети группы (сообщества), то есть специальной страницы, на которой вы представляете свое уникальное коммерческое предложение с указанием контактов и инструкцией, как приобрести рекламируемую образовательную услугу. Пример такой группы – <http://vk.com/club14744685>.

Далее – поиск и приглашение в созданную группу потенциальных клиентов, которые, попав в группу, найдут в ней информацию, необходимую для принятия решения о покупке услуги и осуществления самой покупки. В нашем примере потенциальными клиентами станут учащиеся 11 класса, проживающие в населенных пунктах, удаленных от областных образовательных центров. Эти школьники не могут получить услугу дополнительной подготовки к ЕГЭ очно. Учи-

тивая, что по выбранным критериям образуется слишком большая аудитория, следует ограничить проведение рекламной кампании в отдельно взятом регионе или даже городе, где ваш вуз может быть достаточно известен. Но даже эти ограничения формируют базу из нескольких тысяч пользователей, с которыми необходимо установить контакт. Поэтому продвижение образовательных продуктов в социальных сетях дело не столько затратное, сколько требующее массу времени. В Интернете можно найти исполнителей для работ по наполнению вашей группы «В Контакте» тысячами новыми участниками, но необходимо понимать, что для получения результата требуется ваше постоянное и активное участие в жизни сетевых сообществ, выбранных для рекламы товаров и услуг.

Таким образом, использование в процессе продвижения образовательных услуг методов контекстной рекламы, поисковой оптимизации и социального маркетинга позволяют значительно повысить эффективность рекламных мероприятий. В отличие от традиционных методов продвижения услуг, сетевые инструменты более точны и экономичны, что позволяет применять их не только крупным и средним, но мелким игрокам рынка.

Г. Ф. Хаткевич
г. Екатеринбург

ВВЕДЕНИЕ КУРСА
«ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»
КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ
В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

*Наш курс – это судорожная
попытка России спасти саму себя.
Цена вопроса – наше будущее*

Протоиерей Андрей Кураев [1]

Обучение в течение всей жизни – Life Long Learning – тема стратегически важная для развития российского общества. Стремительное развитие общества, внедрение инноваций требуют не только высокой квалификации и широкого круга компетенций, но и постоянное их совершенствование, обновление. Именно поэтому возникает необ-

ходимость постоянного обучения и переобучения. Однако у трансформирующейся системы образования должны быть определенные константы, сохраняющие и укореняющие накопленный опыт. Таковыми константами можно назвать консервативные общественные ценности, которые представляли особую важность для русского народа на протяжении многих веков, но стали терять свое значение в связи с процессами глобализации. Сохранение и преумножение знаний, опыта, умений – это две стороны одной медали, и для того, чтобы не было сильных перегибов, отрыва от национальных корней необходимо сбегать исконные традиционные национальные ценности, которые транслируются и передаются через образовательные структуры. Это осознается и высших эшелонах власти, которыми было предложено ввести в общеобразовательных учреждениях курс «ОРКиСЭ».

В апреле 2010 года в российских школах по поручению Президента России началось преподавание нового учебного курса в 19 регионах страны. Введение ОРКиСЭ в настоящее время сопровождается массой вопросов и скепсисом со стороны родителей учеников, педагогов и администрации образовательных учреждений, представителей общественных организаций. Зачастую тревога и опасения связаны с теми мифами и стереотипами, которые рождаются у людей, недостаточно информированных по содержательным и организационным вопросам данного курса. Пройдя подготовку по ОРКиСЭ, мне удалось сформировать свой взгляд на этот курс и в данной работе я хотел бы его представить.

На сегодняшний день в российском обществе существует достаточно много проблем, связанных с духовно-нравственной сферой, областью воспитания и педагогики: засилье массовой культурой, потеря национальной идентификации, разврат и насилие, вражда и агрессия, широкое распространение мизантропии и ксенофобии среди населения. Мне достаточно часто приходится видеть и слышать подтверждения этим печальным явлениям. Например, буквально накануне начала моего обучения ОРКиСЭ я узнал мнение учеников 9-х классов, у которых я преподаю историю и обществознание, по поводу службы в армии и наличия чувства патриотизма. Выяснилось, что 1–2 ученика из двух классов хотели бы пройти службу, все же остальные указали, что прибегают к любым ухищрениям, чтобы не идти в армию. По поводу патриотизма, большинство указали, что не испытывают его по отношению к России и по возможности покинут пределы нашего государства.

Эти факты и примеры свидетельствуют о том, что в современном российском обществе давно назрела необходимость пристального

внимания к проблемам нравственного и духовного воспитания и развития. Как раз эти проблемы призван решить курс «ОРКиСЭ», который направлен на культивирование любви к Отечеству, осознанию национальных ценностей и идеалов, воспитание гражданственности и толерантности. Только актуализируя ценностный аспект национальной культуры, традиций, языка, истории для подрастающего поколения можно сохранить нашу духовность от вырождения и выхолащивания. Потому одной из основных задач курса является «нравственное воспитание российских школьников на основе традиционных идеалов и общечеловеческих ценностей» [2. С. 3]

Во многом проблемы в духовно-нравственной сфере связаны с отсутствием четких идейных ориентиров после распада СССР и ликвидации коммунистического идеала, к которому стремились и на который равнялись. Не стало направляющей консолидирующей идеи, способной сплотить вокруг себя народ на твердой незыблемой почве. Отсюда разлад в обществе, сепаратистские тенденции, «война всех против всех». В этой ситуации нужно было выработать новые идейные ориентиры, базовые ценности, которые смогли бы с удовольствием быть приняты российским народом и гармонично внедрены в ткань общественного бытия. И эти ценности ясно прописаны и актуализированы в данном курсе и курс строится вокруг этих ценностей. Эти «новые» (или точнее забывающиеся старые) ценности: Семья, Труд, Родина, Материнство и их производные – патриотизм, гражданственность, ответственность, трудолюбие, милосердие и так далее. Те ценности, которые веками были приоритетными для русского человека, могут обрести возможность вернуться (во многом благодаря курсу «ОРКиСЭ») на свое законное место, а именно – в сердцевину личной и общественной жизни российского гражданина. По этому поводу разработчики книги для учителя по ОРКиСЭ во введении заявляют: «Глобализация плохо организованной рыночной экономики, внутренние распри и конфликты привели к эрозии духовно-нравственных начал в российском обществе, негативно сказались на системе образования и воспитания. Наконец, пришло осознание того что, развитие страны, ее подлинная модернизация и само существование российского народа невозможны без духовно-нравственного компонента как основы национального самосознания» [3. С. 4].

Остро стоит в современном российском и мировом сообществе проблема недопонимания представителей разных культур и субкультур, межконфессиональных конфликтов, не ушла на второй план проб-

лема «отцов и детей». Внедрение и правильное преподавание курса «ОРКиСЭ», на мой взгляд, может помочь уменьшить социальную напряженность, благодаря своей ориентации на толерантность, взаимопонимание, взаимоуважение. Курс наглядно демонстрирует, что в основе разных культур лежат схожие базисные ценности и идеалы. Это четко прослеживается в мировых религиях. И в христианстве, и в иудаизме, и в исламе заложены стремление к справедливости, добру, поиск истины, нравственное совершенствование, почитание родителей и другие общие компоненты.

Курс удачно вписывается в общий перечень требований к современной образовательной системе, указанных в государственных стандартах второго поколения и соответствует инновационным методикам и разработкам в сфере образовательного и воспитательного процесса. В курсе «ОРКиСЭ» используется деятельностный и компетентностный подходы (в отличие от традиционного – знанияго подхода), направленные на самостоятельную работу, развитие инициативности, рефлексивности, понимания учащихся. Изучающие курс смогут освоить различные методы, подходы, способы решения трудных задач и смогут применить их при необходимости на практике. Это позволяет сформировать у подростков важные компетенции, которые он сможет использовать и применять на практике не только в учебной жизни, но и в повседневных ситуациях. Это отвечает требованиям «Примерной основной образовательной программы образовательного учреждения», в основе реализации которой лежит системно – деятельностный подход. [4. С. 5]

Выполнение многих заданий подразумевает обсуждение проблем и вопросов в семейном кругу. Это позволяет надеяться на возвращение в образовательный процесс родителей и пробудит их интерес к духовно-нравственному развитию ребенка. Курс может стать одним из способов сохранения единства семьи, а так как семья выступает в качестве базовой ячейки общества, то это позволит укрепить государственность в целом.

Во время прохождения подготовки по курсу «ОРКиСЭ» для меня стало очевидным его принципиальное отличие от традиционных предметов. Существенно новые компоненты курса определяют его содержательную, концептуальную и организационную специфику.

В первую очередь, нужно отметить, что курс предполагает наличие новой методологии. В курсе «ОРКиСЭ» используется культурологический подход. То есть явления рассматриваются системно в кон-

тексте мировой и национальной культуры. При определении приемлемых методик и форм проведения аудиторных занятий приоритет отдается активным и интерактивным. Это дает возможность развить у учащихся критическое рефлексивное мышление и самостоятельность. В традиционных предметах делается акцент на приобретение знаний, знания выступают в качестве основной ценности и цели занятий. Тогда как курс «ОРКиСЭ» направлен на развитие, в первую очередь, ряда компетенций, необходимых при работе с информационными потоками, которыми насыщен XXI век. Умение собирать, анализировать, систематизировать, оформлять информацию, составлять схемы, планы, графики, создавать презентации и проекты, работать в группе и индивидуально – необходимые атрибуты делового человека, без которых трудно освоиться в современном мире и стать успешным человеком. Поэтому можно отметить, что курс направлен на стратегическое совершенствование человека. Кроме того, традиционные предметы предполагают в основном репродуктивную методику проведения занятий, то есть, прежде всего, такая методика нацеливает на необходимость отображения и закрепления того материала, который предоставлен ученику учителем и учебником. А для курса «ОРКиСЭ» гораздо важнее творческий (продуктивный) подход к знаниям и умениям. В соответствии с этим подходом, знания должны переживаться, быть прочувствованы учеником и в конечном итоге обогащены его личным опытом и творческой деятельностью. Курс предполагает наличие нестандартных ситуаций, где ученик сможет проявить свою оригинальность и незаурядность на пути решения неоднозначных нетривиальных проблем.

Во-вторых, курс ставит основной целью не обогащение эрудиции, не приобретение новых знаний, а духовно-нравственное развитие учеников, воспитание их добродетельного позитивного отношения к миру и окружающим. Немаловажное значение придается институту семьи. Разработчики данного курса надеются на внимательное отношение родителей к успехам детей в их занятиях по данному курсу. Ведь курс сделан таким образом, что дети неоднократно будут обращаться за советом к родителям. А это может благоприятно сказаться на отношении родителей к воспитанию своих детей.

В-третьих, завершение изучения курса не предполагает выставление оценок. Вместо оценок ребенок будет получать словесное поощрение от педагога и чувство самоудовлетворения, самореализации от выполненного задания, решенной проблемы. Это позволит избежать

стрессовых ситуаций и субъективности со стороны преподавателя и поможет раскрыться скромным неуверенным в себе ученикам.

В-четвертых, новый курс могут преподавать не только учителя гуманитарии, но и учителя естествознания, так как они в равной степени обладают системным мышлением и необходимыми компетенциями. Министр образования РФ А. А. Фурсенко на встрече с преподавателями, прошедшими подготовку по комплексному учебному курсу ОРКСЭ в Академии повышения квалификации работников образования заявил по этому поводу «Я считаю, что, например, учителя физики могли бы давать знания не менее успешно, чем учителя истории. У них есть свои знания, своя система видения, которая позволила бы им вести это курс достаточно успешно, может быть, даже более успешно».[5]

В-пятых, курс ОРКиСЭ базируется на стандартах второго поколения, тогда как традиционные предметы – на предыдущем стандарте, следовательно, новый курс лучше отвечает требованиям современного образования и направлен на реализацию его установок.

Можно констатировать, что курс «ОРКиСЭ» по методике преподавания является инновационным, однако по содержанию данный курс – консервативный, ибо базируется на традиционных национальных ценностях: Отечество, Семья, Культурная традиция [2. С. 7]

Учитывая концептуальную и методологическую установку курса, его организационные и содержательные компоненты, и сопоставляя эти данные с государственной образовательной политикой РФ, Концепцией духовного-нравственного развития и воспитания, образовательными стандартами второго поколения и требованиями современной российской действительности, становится очевидной значимость курса «ОРКиСЭ» в системе обучения в течение всей жизни.

Примечания

1. Выступление протоиерея Андрея Кураева перед учителями в Томском институте повышения квалификации работников образования 4–5 марта 2010.

2. Данилюк, А. Я Основы религиозных культур и светской этики. Книга для родителей. – М.: Просвещение, 2010.

3. Тишкова, В. А., Шапошникова, Т. Д. Основы религиозных культур и светской этики. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2010.

4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения (стандарты второго поколения). Сост. Е. С. Савинов – М.: Просвещение, 2010.

5. Интервью Фурсенко А. А. для информационного агентства ИТАР-ТАСС.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПРЕДПРИЯТИЙ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕГОСЯ РЫНКА ТРУДА

Данная статья посвящена постсоветским трансформациям образовательных траекторий российских предприятий малого и среднего бизнеса. Наши задачи заключаются в том, чтобы выяснить, насколько эффективно обучение персонала используется отечественными компаниями в качестве ресурса стабилизации и адаптации в условиях стремительных изменений внешней социально-экономической среды; какие образовательные услуги воспринимаются менеджментом как наиболее адекватно отвечающие потребностям современного рынка труда; какие модели демонстрируют предприятия в отношении образования и повышения квалификации своих работников.

Принято считать, что в капиталистических системах нового информационного общества развитие бизнеса и его адаптация к быстро меняющейся экономической, институциональной и технологической среде осуществляется за счет повышения гибкости производства, менеджмента и маркетинга и, соответственно, постоянной (пере)подготовки персонала [5]. С другой стороны, многие исследователи отмечают относительную консервативность российского бизнеса, унаследовавшего многие черты советских предприятий, такие как авторитарно-патерналистский стиль управления, отсутствие систематических стратегий управления кадрами и развитых методик контроля качества, настороженное отношение к инновациям, а следовательно, пассивное отношение к образованию и повышению квалификации сотрудников, осуществляемых по остаточному принципу. Можно констатировать дефицит эмпирических исследований, которые позволили бы отследить балансирование российских предприятий между вышеуказанными полярными моделями и описать выборы и предпочтения компаний в условиях коммерциализации и плюрализации образовательных услуг [6. С. 8].

В своих выводах мы опираемся на результаты эмпирического исследования, проведенного в рамках международного сравнительного проекта «К обществу непрерывного образования в Европе: вклад обра-

зовательной системы»¹. Одна из важнейших задач проекта, осуществляемого исследовательскими группами из 12 европейских стран, включая Россию, заключалась в том, чтобы определить роль систем формального и неформального образования для предприятий малого и среднего бизнеса: причем как для работодателей, так и для отдельных сотрудников.

В рамках исследования «формальным» считается образование, которое предоставляется в рамках системы учреждений начального и среднего общего образования, а также начального, среднего и высшего профессионального образования и завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата, который, как правило, дает учащемуся возможность перейти на следующую ступень образовательной «лестницы». Соответственно, под «неформальным образованием» понимается любая организованная образовательная деятельность, которая не предполагает обязательной сертификации или же сопровождается выдачей сертификатов, не позволяющих учащимся подняться на следующий образовательный уровень. К числу программ неформального образования относятся, в частности многие курсы повышения квалификации, а также внешние и внутрифирменные тренинги, в которых нередко принимают участие сотрудники предприятий малого и среднего бизнеса.

Для изучения ситуации на предприятиях была использована исследовательская стратегия кейс-стади. Каждому партнеру предлагалось выбрать 6–8 компаний малого (10–19; 20–49 сотрудников) и среднего (50–99; 100–249) бизнеса, при этом руководствуясь следующими критериями. Во-первых, необходимо было рассмотреть предприятия, занятые как в сфере производства, так и в сфере услуг (схема b2b). Во-вторых, хотя бы часть выбранных предприятий должна была демонстрировать ориентацию на инновации и повышение стандартов качества или, в случае компаний, работающих по схеме b2b, активно использовать клиентоориентированный подход.

Поскольку с самого начала было очевидно, что выборка носит исключительно типологический характер, так что о какой-либо репрезентативности говорить не приходится, перед исследовательскими группами ставилась задача отыскать самые многообещающие и необычные

¹ Проект «Towards a Lifelong Learning Society in Europe: The Contribution of the Education System» поддержан в рамках 6 рамочной программы (FP6) Европейского союза (<http://www.lll2010.tlu.ee>).

случаи, руководствуясь стремлением к максимальному разнообразию используемых предприятиями деловых и образовательных стратегий.

В рамках каждого исследовательского кейса проводилась серия интервью: с представителем руководства компании, 1–2 сотрудниками, которые на момент исследования получали формальное образование и (в более крупных организациях) непосредственным начальником этих сотрудников. В качестве дополнительных источников информации выступали сайты компаний, официальные документы (уставы, бизнес-планы, коллективные договоры и пр.), а также неформальные беседы с персоналом.

В частности, рабочая группа из СПбГУ исследовала шесть петербургских компаний малого и среднего бизнеса, специализирующихся на машиностроении; разработке и производстве товаров для медицинской лабораторной диагностики, оптических измерительных приборов; продаже услуг для мобильных телефонов; операциях с недвижимостью; юридическом сопровождении малого бизнеса. Анализ собранных материалов позволил нам прийти к следующим заключениям.

Руководство предприятий испытывает трудности с определением термина «формальное образование», не проводя четкого различия между формальными и неформальными образовательными услугами, а также спонтанным обучением на рабочих местах, в рамках рабочего процесса. Формальное образование часто ассоциируется лишь с бюджетными программами государственных учебных заведений.

Тем не менее, на уровне практического знания подобное различие имеет место. Формальные образовательные программы описываются и менеджерами, и обучающимися сотрудниками как долгосрочные, обеспечивающие широкий кругозор, обладающие более надежной репутацией, однако недостаточно конкретные и мало связанные с потребностями рынка труда. К числу недостатков формального образования, актуализировавшихся в ходе интервью, относятся также высокая стоимость по сравнению с программами неформального образования, недостаточное количество специализированных программ для взрослых учащихся, отсутствие государственной поддержки (в частности дефицит программ софинансирования мероприятий по развитию человеческих ресурсов в бизнесе; образованию и повышению квалификации работников), трудности, вызванные необходимостью сотрудников совмещать рабочие и учебные обязанности, и риски потерять высококвалифицированных специалистов сразу после получения ими образования.

Напротив, программы неформального образования характеризуются информантами как краткосрочные, доступные по цене, обладающие современной материально-технической и информационной базой, более гибкие и лучше отвечающие запросам рынка труда. Однако существуют два серьезных препятствия, ограничивающих сотрудничество российских предприятий с сектором неформального образования. Во-первых, не существует развитой системы оценки качества, которая регулировала бы деятельность учреждений неформального образования, так что риски получения образовательных услуг низкого уровня очень высоки. Во-вторых, и в главных, системы формального и неформального образования в России существуют сугубо изолированно друг от друга, так что знания, квалификации и компетенции, полученные (потенциальным) работником в ходе неформального обучения никак не могут быть перезачтены институтами формального образования.

Между тем, большинство опрошенных нами работодателей традиционно рассматривают высокий уровень формального образования как неотъемлемое условие найма новых кадров. Вместо того чтобы повышать квалификацию уже имеющегося персонала в ходе внутрифирменных и внешних неформальных образовательных программ и тренингов, они, перестраховываясь, предпочитают принимать на работу высокообразованных специалистов или студентов вузов, которые нередко обладают более высоким уровнем квалификации, чем того требуют их рабочие обязанности. Это приводит к тому, что как работодатели, так и работники склонны воспринимать формальное образование скорее как символический капитал [2], ценность *per se*, чем как значимый ресурс личного и организационного развития.

Выбор образовательных услуг разного уровня и степени формализации во многом определяется характером деятельности компаний. Так, предприятия производственного направления, особенно функционирующие как многопрофильные компании, сочетающие исследования, разработку, производство и торговлю, более ориентированы на внедрение инновационных научно-производственных технологий, развитие профессиональной компетентности сотрудников, инвестиции в обучение. В одной из таких компаний даже существует программа опережающего профессионального роста работников, нацеленная под новые проекты, под диверсификацию деятельности организации. Такие предприятия обращают большее внимание на формальное образование сотрудников: зачастую просто потому, что неформальных альтернатив просто не существует.

В противоположность им, предприятия, занятые в сфере услуг и ориентированные на работу с клиентами, предпочитают краткосрочные программы неформального образования в области менеджмента, управленческого учета, контроллинга, маркетинга, коучинга, внутриорганизационной коммуникации, организационной психологии. При этом образовательные инициативы сотрудников редко учитываются в мотивационной политике компаний.

В целом нестабильность экономической ситуации и непредсказуемость законодательной власти (постоянные изменения налоговой политики, правил сертификации и пр.) ограничивают возможности долгосрочного планирования и крупных инвестиций в образование. В большинстве исследованных компаний отсутствуют осознанные стратегии использования как формального, так и неформального образования в развитии человеческих ресурсов. Лишь одна компания, выступившая объектом изучения, имела детализированный план работы с кадрами, включающий меры по аттестации сотрудников, обучению и повышению квалификации персонала, а также детализированную смету расходов на профессиональное развитие сотрудников и разработку гибкой системы бонусов. Конечно, как уже было упомянуто выше, наше исследование не претендует на репрезентативность. Однако если учесть закрытость современного бизнеса для социологической экспертизы [4], а также нормативную коннотацию заявленной темы нашего исследовательского проекта, порождающую выраженный эффект социальной желательности, можно с большой долей уверенности утверждать, что согласие на участие в исследовании давали в основном компании, которые оценивают свою политику управления трудовыми ресурсами, в том числе и образовательные инициативы, скорее положительно. Другими словами, можно предположить, что отсутствие формальной сметы расходов на обучение и отказ от использования какой-либо системы показателей, отражающих, насколько работники предприятия вовлечены в образование и повышение квалификации, – это признаки, не только характерные для изученных нами предприятий, но и отражающие структуру современного отечественного малого и среднего бизнеса в целом.

Образовательные траектории фирм и, в частности, принятие решений относительно обучения работников, как правило, не регулируются документами, такими как коллективные договоры, а становятся результатом многочисленных неформальных практик внутри компаний, подвергающихся постоянному ситуативному пересмотру и не

поддающихся государственному регулированию и статистическому контролю [7].

Например, выбор организации для проведения краткосрочного тренинга порой определяется не на основе взвешенного изучения рынка образовательных услуг, а на основе принципа, который К. Гирц назвал «клиентелизацией» и под которым он понимал «тенденцию, скорее связанную с повторяющимися покупками определенных товаров и услуг в целях установления продолжительных отношений с их конкретными поставщиками, чем с повсеместным поиском на рынке в каждом случае» [3. С. 157]. Клиентелизация, основанная на гибких неформальных связях постоянного сотрудничества, позволяет компаниям сэкономить время и снизить иные издержки, связанные с поиском образовательных учреждений и центров. Однако одновременно она связывает менеджмент системой обязательств, порой не позволяющих обеспечить максимально эффективные меры по развитию человеческих ресурсов, и превращает образовательные инициативы к компаниям в проблему моральной экономики.

Выбор того или иного поставщика образовательных услуг может определяться и другими формами социального капитала, которым он обладает: например, сетью горизонтальных связей с родственниками и знакомыми менеджмента компании или просто хорошей репутацией.

Решение о поддержке образовательной инициативы того или иного работника зачастую принимается руководством предприятий относительно спонтанно в рамках системы патрон-клиентских отношений и предполагает искусное балансирование между стремлением к максимизации выгоды и поддержанием благоприятного климата коллектива.

Как свидетельствуют наши полевые материалы, сотрудники обычно сами проявляют инициативу по получению формального образования. Даже если в компании есть специальный отдел, занимающийся развитием человеческих ресурсов, он лишь изредка оказывает работникам помощь в поиске и отборе подходящих программ формального образования, ограничивая сферу активности организацией внутрифирменных тренингов и кратковременных внешних неформальных курсов (например, курсов повышения квалификации). Позицию предприятий в отношении обучающихся сотрудников можно охарактеризовать как пассивное принятие: работодатель не препятствует работникам в получении формального образования, однако их поддержка ограничивается предоставлением неоплачиваемого отпуска во время сессии и / или более гибкого графика работы. Это

справедливо даже для тех компаний, которые ощущают производственную необходимость повышать квалификацию и профессиональный уровень работников. Впрочем, в одном из исследуемых кейсов нам также встретилась практика неинституционального образовательного кредитования, когда коллектив компании предоставил работнику документально не оформленный, то есть основанный исключительно на отношениях доверия, беспроцентный кредит на получение второго высшего образования из так называемой «кассы взаимопомощи».

Повторное обследование предприятий в 2009 г. показало, что в условиях нестабильной экономики они не готовы инвестировать средства в формальное образование работников и резко сокращают программы неформального образования. Таким образом, перед лицом финансового кризиса и конкуренции со стороны крупных сетевых компаний предприятия стараются максимально сократить издержки на обучение персонала, вместо того чтобы использовать это обучение как ресурс адаптации, повышения конкурентоспособности, формирования позитивного внутреннего имиджа и т. д.

Таким образом, деятельность изученных нами предприятий малого и среднего бизнеса по обучению и повышению квалификации сотрудников едва ли можно описать как стратегическую, поскольку в ней явно ощущается дефицит рациональности, системности и предсказуемости. Она представляет собой именно набор «образовательных траекторий», предполагающих ситуативные, зачастую спонтанные реакции на изменения внешней среды: трансформации рынка труда, конкуренцию со стороны глобальных сетевых операторов, вызовы мирового экономического кризиса и пр. Эти траектории отражают балансирование предприятий между стремлением к инновативности и приверженностью к относительно инертным моделям моральной экономики, во многом являющимся наследием советской системы и постперестроечной экономики выживания.

Примечания

1. Бейкер, У., Фолкнер, Р., Фишер, Дж. Риски рынка: продолжение и разрыв межорганизационных рыночных связей // *Экономическая социология*. – 2006. – Т. 7. – № 3. – С. 27–52.
2. Бурдые, П. Формы капитала // *Экономическая социология*. – 2002. – Т. 3. № 5. – С. 60–74.
3. Гирц, К. Базарная экономика: информация и поиск в сельском маркетинге // *Журнал социологии и социальной антропологии*. – 2004. – Т. VII. – № 3. – С. 153–160.

4. Ильин, В. И. Драматургия качественного полевого исследования. – СПб.: Интерсоцис, 2006.
5. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ-ВШЭ, 2000.
6. Кларк, С. Чисто советская форма капитализма? Менеджмент холдинговых компаний в России // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2004. – Т. VII. – № 3. – С. 20–45.
7. Панеях, Э. Л. Формальные правила и неформальные институты их применения в российской экономической практике // Экономическая социология. – 2001. – Т. 2. – № 4. – С. 56–68.
8. Burawoy, M. Transition without Transformation: Russia's involuntary Road to Capitalism // East European Politics and Societies. – 2001. – Vol. 15. – № 2. – Pp. 269–290.

Б. Ю. Чаус, З. А. Чаус, Н. И. Киреева
г. Стерлитамак

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дошкольное и школьное воспитание и образование в настоящее время должно способствовать формированию культуры. Но экологических программ, направленных на формирование у детей экологической культуры и четкой логикой практически нет. Все работают по принципу – «кто, как может», что делает не ясным конечный результат.

В последние годы работа по экологическому образованию ведется, в основном, только в старших классах, так как наравне с другими фундаментальными науками, как математика, физика, химия – экология стала самостоятельным ежегодным олимпиадным предметом. Но экологические знания и формирование экологического мировоззрения нужны уже с дошкольного возраста. Непрерывное образование – это один из объективных законов экологического воспитания, а преемственность – составная его часть. Дошкольное и начальное, среднее, старшее звено школьного образования, вуз и послевузовская жизнь – единый развивающийся мир. В связи с этим, приобретает особую значимость проблема реализации принципа преемственности в непрерывном экологическом образовании детей дошкольного и школьного возраста.

Экологическое воспитание учащихся – сложный педагогический процесс. В результате его в сознании каждого из них должно быть сформировано экологическое мышление, убеждения, позволяющие обеспечить природосообразное поведение в окружающей среде, умение предвидеть, организовать свою деятельность и оценивать результаты этой деятельности. Поэтому содержание экологического воспитания включает усвоение системы знаний о природе, формирование умений и навыков по изучению, охране, воспроизведению ее ценностей.

Экологическое воспитание дошкольников связано, прежде всего, с ознакомлением с природными объектами и явлениями, формированием бережного отношения к ним. Например, в зимнем саду Дворца пионеров и школьников им. А. П. Гайдара города Стерлитамака дети 4–6 лет, занимающиеся в школе развития, с огромным желанием и удовольствием следят за развитием посеянных ими семян, кормят животных. Детям особенно дорого то, что они сами растили, заботливо ухаживая длительное время. Наличие в детском саду или дома растений и животных, за которыми ребята наблюдают, ухаживают – способствуют формированию таких качеств, как ответственность, самостоятельность, доброжелательность и трудолюбие, необходимых для успешного обучения в школе. Через познание живых организмов ребенку легче осознать себя частью живой природы, а в дальнейшем вычленив себя из нее в качестве определенным способом организованной системы. Одновременно у ребенка формируется чувство прекрасного, любовь к родному краю и природе.

Дальнейшее развитие и углубление полученных экологических знаний происходит в 1 классе начальной школы при изучении предмета «Окружающий мир». Урок до сих пор является основным звеном образовательного процесса в начальной школе. Однако содержание экологического образования можно в полной мере реализовать только на основе тесной связи урочных и внеурочных форм обучения, таких как экскурсии, факультативы, викторины, конкурсы, игры и т. п.

К сожалению, во многих школах уроки природоведения, экологии ограничиваются стенами классного кабинета. Дети изучают природу только по книгам, могут определить названия растений, животных, изображенных на картинках, но не узнают их в природе, не знают, какие растения растут у них рядом с домом. Это объясняется многими причинами: большим количеством учащихся в классе, ограниченным количеством часов, выделяемых на естественнонаучные предметы, удаленностью большинства школ от природных объектов и т. д.

Вот тут и могут помочь экологические кружки учреждений дополнительного образования, где есть все возможности для общения с природой. Занятия в экологических кружках, наоборот, помогут младшим школьникам в усвоении школьной программы по курсу «Природоведение» и, таким образом, можно реализовать принцип преемственности в непрерывном экологическом образовании.

В младшем возрасте у детей преобладает чувственное восприятие окружающего мира. В процессе общения с окружающей природой у детей формируется определенный опыт. Поэтому их необходимо делать участниками реальной практической природоохранной деятельности. Младшие школьники могут проводить фенологические наблюдения, работать на экологической тропе, оценивать состояние ближайшей к школе лесопарковой зоны и т. д. Для этого большое внимание нужно уделять проведению экскурсий в природу.

Экологические экскурсии имеют свою специфику. Она заключается в том, что во время экскурсии, кроме образовательных задач, решаются и экологические. Учащимся можно поручить выполнение какой-либо полезной работы – выявить уровень загрязненности территории, по которой проходит экскурсия, очистить небольшой участок территории рекреационной зоны, изучить состояние растительного покрова, ознакомить учащихся с биологическими особенностями ядовитых растений [1. С. 55–59], изучить следы человеческой деятельности и т. д.

Практическая и исследовательская работа играет большую роль в экологическом образовании и воспитании учеников начальной школы. Исследовательская работа младших школьников подразумевает внедрение в реальный учебно-воспитательный процесс экологических практикумов. Попытки учителей организовать практические занятия с детьми по изучению среды обитания наталкиваются на серьезные трудности, преодолеть которые самостоятельно им не всегда удается. В результате, не получая подкрепления в практической деятельности детей, процесс формирования их экологической культуры становится неполноценным. Следует опасаться возникновения у детей психологической установки, что экологические проблемы существуют где-то там далеко. Решению проблемы может помочь исследовательская работа младших школьников в рамках экологических проектов [2. С. 74–75]. Темы экологических проектов могут быть разными, например: «Вода», «Воздух», «Пища», «Энергия», «Мусор», «Почва», «Растения».

Так воспитанники кружка «Экология растений» Детской экологической школы Дворца пионеров участвовали в выполнении проекта «Мусор». Кружковцы получили домашнее задание по исследованию твердого бытового мусора в своей семье. В течение недели они сортировали свой мусор, складывая отдельно стеклянный, пластиковый, металлический, бумажный. Ежедневно они фиксировали, сколько было выброшено каждого типа отходов. Затем весь мусор, накопленный за неделю, был взвешен. В результате было подсчитано, сколько твердого бытового мусора в среднем приходится на одного городского жителя в неделю, в год.

Работа в рамках любого проекта воспитывает инициативу учащихся, нацеливает на проведение наблюдений, обобщений, подведении итогов в самой разнообразной форме – сочинений, рассказов, сказок, рисунков и т. д. Примером также может служить проект «Не загрязняйте реку!» учащихся 3-го коррекционного класса, занимающихся в объединении «Экология растений» Дворца пионеров 2-й год. В течение ряда лет (2008, 2009 годы) в городе проводилась акция «Зеленый десант». Во время этой акции учащиеся Детской экологической школы очищали от мусора берега рек, развешивали листовки и устанавливали природоохранные аншлаги. Но берега рек снова покрывались мусором. Мусор оказывался и в воде. Учащиеся вместе с педагогом Н. И. Киреевой обсудили, как еще можно привлечь внимание местных жителей к проблеме загрязнения рек нашего города и решили, что большое значение имеет наглядная агитация в виде календаря. Ведь люди пользуются календарем почти каждый день, и экологическая информация была бы у них всегда перед глазами. У них возникло предположение, что вряд ли в магазинах продают календари на природоохранную тему. Чтобы проверить свою гипотезу, они провели небольшое исследование: выяснили, продают ли в магазинах нашего города настенные календари на природоохранную тему. Для этого они посетили магазины по проспекту Ленина г. Стерлитамака, где есть отделы канцелярских товаров и киоски «Роспечать». В результате исследования они выяснили, что календарей на тему охраны природы в продаже нет, и поэтому решили разработать свой проект – нарисовали листовки, плакаты, создали схему макета календаря. На основе этого в типографии разработали компьютерный макет календаря и напечатали календарь. Как пишут дети, «Мы надеемся, что этот календарь с нашими рисунками окажет большое влияние не только на детей, но и взрослых. Такой настенный календарь будет напоминать, как нужно

вести себя на реках и заботиться о них и о природе в целом. Если взрослые своим поведением будут показывать нам, детям, хороший пример, тогда ни у кого не возникнет желания мусорить на реках, мыть автомобили, стирать ковры, выпускать неочищенные сточные воды. Тогда реки Стерлитамака будут чистыми и красивыми, станут прекрасным местом отдыха и украшением нашего города».

Использование младшими школьниками основных элементов экологического проектирования, основанного на проведении исследований и практической деятельности, активно включает детей в систему общественных отношений, формирует активную гражданскую позицию [3. С. 24–25] и дает возможность овладеть природоохранным опытом, опытом проектирования, который необходим и в основной школе.

Обычное для детей коллекционирование различных предметов педагог дополнительного образования, работая с детьми индивидуально и малыми группами, может направить в исследовательское русло. Например, ученик 4-го класса Виталий Шарипов, занимающийся в том же объединении «Экология растений» собирает коллекцию минералов (он покупает их в киоске), увлечен ими, читает литературу о них. Кусочки минералов красиво упакованы в пластиковые коробочки. Виталик увлеченно рассказывает о минералах. Педагог задает ему вопрос: «А настоящие ли это минералы?», ребенок с уверенностью отвечает, что конечно, настоящие. А как можно проверить, доказать, что настоящие? И вот здесь педагог раскрывает перед ребенком в доступной форме методики определения различных свойств минералов. Они совместно проводят исследования, определяя прозрачность, твердость и другие свойства. К великой радости ребенка в результате проведенных исследований было доказано, что его коллекция состоит из настоящих минералов. Вот так по крупицам можно развивать исследовательские навыки младших школьников.

Одним из методов экологического воспитания младших школьников являются сказки. Сказка не только развлекает, она ненавязчиво воспитывает, знакомит ребенка с окружающим миром, добром и злом. Она – универсальный учитель. Если в сказку внесены некоторые биологические знания и понятия о взаимоотношениях живых организмов между собой и окружающей их средой, то сказка будет источником формирования элементарных экологических понятий [4. С. 222–223].

Цель экологической сказки – дать точную, научную и достоверную информацию. Поэтому в сказках детям даются представления о закономерностях в природе; о том, что нарушения этих закономернос-

тей может привести к беде; об отдельных особенностях поведения и жизни различных представителей животного и растительного мира. В сказках, как правило, очень точно подмечены особенности многих животных, растений, природных явлений, описываются национальные и культурные традиции. Произведения такого характера могут оказать неоценимую помощь педагогу, работающему в области экологического образования и учителю начальной школы.

Естественно, если начать работу в данном направлении, то может встать вопрос – не затруднит ли сказка познание истинных закономерностей природы? Но еще В. А. Сухомлинский писал: «Нет, наоборот... Сказка неотделима от красоты... Благодаря сказке ребенок познает мир не только умом, но и сердцем. И не только познает, но и откликается на события и явления окружающего мира, выражает свое отношение к добру и злу».

Одним из показателей уровня понимания экологических проблем и сопереживания, являются сказки, сочиненные самими детьми. Если ребенок придумал сказку, связал в своем воображении несколько предметов окружающего мира, – значит, можно сказать, что он научился мыслить.

В Детской экологической школе Дворца пионеров и школьников г. Стерлитамака учащиеся вместе со своими педагогами вот уже около 20 лет сочиняют экологические сказки, работая по программам «Путешествие в мир хвойных растений», «Первоцветы» и др. Дети младшего школьного возраста с удовольствием сочиняют сказки о елочке, о первых весенних растениях. Становясь старше, пишут о влиянии человека на природу, как, например, кружковец Андрей Корепанов, чья сказка вместе со сказкой его педагогов З. А. Чаус и Б. Ю. Чаус, напечатана в журнале «Начальная школа» [5. С. 44–46].

Для создания сказок с детьми мы применяем следующий алгоритм: место действия – персонажи – конфликт между персонажами – разрешение конфликта – мораль.

Место действия: Маленький с чистой прозрачной водой пруд находился в центре большого села. Он был излюбленным местом отдыха людей и уютным домом для большого числа живых организмов.

Персонажи: На его дне копошились пескаррики, величаво неся свою раковину, ползали беззубки и перловицы. В толще воды поблескивали своими боками серебряные и золотые караси, а в зарослях растений пряталась красавица щука. И многие годы в этом пруду жили двоюродные братья – Блестящий и Курчавый из рода Рдестов. Они

были растениями, играли большую роль в жизни пруда и, поэтому, все обитатели пруда их очень любили, кроме одной маленькой, самолюбленной ряски.

Конфликт: Она тоже была растением, но хотела заполнить своим потомством весь водоем. А для этого ей было недостаточно разных биогенных веществ, особенно азота и фосфора. Маленькая ряска мечтала о том, чтобы водоем наполнился биогенными веществами и род Рдестов покинул водоем. И вот, в один страшный для пруда момент вода стала наполняться биогенными веществами. Они поступали из мусора, оставляемого людьми после себя на его берегах. Обрадовалась ряска и очень быстро ее потомство покрыло всю поверхность пруда.

Разрешение конфликта: Не выдержал это Блестящий Рдест и умер. Уплыли из пруда пескари и щука. Зарылись в ил караси, а еще недавно любимый всеми пруд превратился в болото и люди стали с опаской обходить его стороной.

Мораль: Люди! Берегите водоемы, не загрязняйте их. Старайтесь сохранить биологическое разнообразие!

Подобные алгоритмы помогут начинающим педагогам создавать с детьми экологические сказки.

Теперь о роли игры в экологическом воспитании младших школьников. До десятилетнего возраста основным видом деятельности ребенка является игра. Ребенок сначала овладевает подвижными играми, потом играми развивающими и лишь после этого ролевыми играми. Все эти игры ребенок осваивает в дошкольном возрасте и в значительной мере благодаря им получает начальные представления о своих возможностях и об окружающем мире. В школьные годы границы познаваемого ребенком мира расширяются, игры его становятся более глубокими по содержанию и более сложными. Самое главное, в процессе игры ребенок лучше усваивает новые знания.

В Детской экологической школе мы используем разные формы игр, а именно: викторины, загадки, словесные игры, игры, развивающие творчество, ролевые игры и тематические настольные игры. Традиционными стали экологические игры, разработанные педагогами дополнительного образования Дворца пионеров, такие как «Мой край, Башкортостан!», «Таинственная шкатулка», «Робинзонада», «Живая вода», «Вода и жизнь» [6. С. 259–268], «Первоцветы» и др. Характерной особенностью проведения этих игр является то, что команды игроков, чаще всего, разновозрастные. Это дает возможность младшим

школьникам учиться у старших в процессе обсуждения заданий и поиска ответов на вопросы.

Экологические игры можно использовать при решении различных педагогических задач – как учебных, так и досуговых. Учителя начальной школы могут использовать игры биолого-экологического направления для организации праздников или зачетов.

Современный период развития человечества отличается резким увеличением числа экологических проблем и усилением роли широкой общественности в поиске путей их решения. С каждым годом становится понятнее истина – сохранить окружающую природную среду можно, если этим будет заниматься все население Земли. Основная роль при этом отводится образованию и воспитанию, в частности – экологическому. Но кто, как не педагог научит детей любить родную природу, бережно и вдумчиво относиться к окружающему нас миру.

Примечания

1. Чаус, Б. Ю. Ознакомление учащихся с биологическими особенностями ядовитых растений // Начальная школа. – № 5. – 2002. – С. 55–59.

2. Чаус, Б. Ю., Чаус, З. А. Экологическое проектирование – один из приемов совершенствования экологического образования и воспитания учащихся, а также формирования их активной гражданской позиции. Тезисы докладов Республиканской научно-практической конференции «Экологическое образование и воспитание в Республике Башкортостан» 1 июня 2001 г. – Уфа: Изд-во «Экология», 2001. – С. 74–75.

3. Чаус, Б. Ю., Чаус, З. А. Формирование активной гражданской позиции учащихся в процессе дополнительного экологического образования и воспитания. Тезисы научных докладов Международной юбилейной научно-практической конференции «Народное образование в XXI веке» 6–7 июня 2001 г., посвященной 70-летию МПУ (Естественно-экологическая секция, секция Физическая культура) – М.: Изд-во МПУ «Народный учитель», 2001. – С. 24–25.

4. Чаус, Б. Ю., Чаус, З. А. Экологические сказки в процессе формирования экологического мышления. Народная педагогика воспитания детей, подростков и молодежи. Материалы 7-х Виноградовских чтений. Екатеринбург, 16–18 июня. – Екатеринбург, 1993, УГПИ. Ч.1. – С. 222–223.

5. Чаус, Б. Ю., Чаус, З. А. Экологические сказки // Начальная школа. – № 3. – М., 1993. – С. 44–46.

6. Чаус, Б. Ю., Чаус, З. А. Экологическая игра «Вода и жизнь» // Созвездие творчества, опыта и мастерства. Сборник научно-методических материалов. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия им. Зайнаб Биишевой, 2009. – С. 259–268.

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОГРАММ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ
И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
РЕЗЕРВА УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ**

Особенностью последнего времени можно назвать расширение круга субъектов образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования. Ведомственным вузам и центрам, традиционно ведущим программы повышения квалификации, приходится конкурировать с другими образовательными учреждениями. По сути, конкурируют даже не вузы, а программы. Президент России Д. А. Медведев летом 2008 г. на совещании по вопросам формирования резерва управленческих кадров определил необходимость обновления модели, типа и методики дополнительного профессионального образования госслужащих.

Обучение должно принципиально измениться: необходимо включать инновационные формы, развивать мотивацию к дальнейшему образованию и самообразованию. Сегодня УрГУ, развивая образовательные программы по направлениям «Экономика», «Государственно-муниципальное управление», «Документоведение и делопроизводство», «Религиоведение» и другим, предлагает и реализует программы повышения квалификации для государственных служащих.

Так, в УрГУ была разработана и проходит апробацию образовательная программа, направленная на развитие и оценку управленческих компетенций руководителей органов федеральной государственной власти «*Кадровый резерв*». Программа включает: социально-психологическое тестирование и отбор кандидатов для зачисления в банк кадрового резерва, обучение и развитие компетенций резерва управленческих кадров, мониторинг уровня развития управленческих компетенций кандидата посредством программированного тренинга, тестирования и экспертизы аттестационной работы.

Участниками образовательного проекта являются руководители структурных подразделений федеральных органов государственной власти (федеральный кадровый резерв), федеральных служб, унитар-

ных государственных предприятий. Целью обучения служат развитие, оценка и независимая экспертиза управленческих компетенций кандидатов на зачисление в банк федерального кадрового резерва.

Реализация данного проекта на основе модульно-компетентного подхода создает условия для объективной и независимой оценки управленческих компетенций и их развития у государственно-ориентированных, мотивированных на профессиональную самореализацию, командную работу и карьерный рост руководителей в структурах федеральной государственной власти.

По окончании обучения выдается независимое экспертное заключение об управленческих компетенциях участника и диплом о профессиональной переподготовке или свидетельство о повышении квалификации.

В настоящее время программа повышения квалификации проходит апробацию в соответствии с договором с Правительством Свердловской области. Эта программа состоит из трех модулей: теоретического, технологического и психологического. Теоретический модуль включает лекционные и практические занятия по экономике региона, геополитике, по проблемам и перспективам формирования электронных ресурсов, необходимых в управлении, включая цикл занятий по правовым аспектам обеспечения управления в системе государственной власти. Технологический модуль ориентирован на освоение слушателями коммуникативных технологий, технологий управления конфликтами, формирование организационной культуры. И, наконец, психологический модуль предполагает участие слушателей в комплексе тренингов, которые призваны не только формировать управленческие компетенции, но и выявить психологический ресурс слушателей в этом направлении.

На протяжении всех трех модулей ведется мониторинг компетенции слушателей, а также – качества программы.

Кроме того, в УрГУ разработана и в 2009 году прошла апробацию в ходе реализации государственного контракта, заключенного между Уральским государственным университетом и Уральским таможенным управлением, программа профессиональной переподготовки *«Государственное управление и государственная служба»* (504 часа).

В процессе обучения на этой программе решались три основные задачи: во-первых, формирование у слушателей системных знаний в области государственного управления, менеджмента и таможенного администрирования; во-вторых, развитие навыков и компетенций

руководителя на основе модели компетенций начальника таможенного поста; в-третьих, тестирование и оценка управленческих компетенций слушателей в начале и по окончании обучения.

Особенность программы – использование современных персоналотехнологий, а основной ресурс исследования – опыт психологического факультета УрГУ. В целях развития управленческих компетенций преподавателями УрГУ были проведены профессионально-ориентированные тренинги: один восьмичасовой и шесть двухдневных двадцатичасовых.

Участниками проекта был разработан адаптированный вариант критериев управленческих компетенций и проведен мониторинг развития управленческих компетенций слушателей. Ведущими тренинга и экспертами отработывалась методика анализа индикаторов поведения участников тренинга, соответствующих критериям каждой управленческой компетенции. С согласия слушателей осуществлялась видеозапись поведенческих проявлений участников с целью получения ими обратной межличностной связи.

С каждым участником в режиме психологического сопровождения были проведены индивидуальные консультации, осуществлялся постоянный личный контакт. На основе анализа результатов наблюдений и видеоматериалов тренингов каждому участнику доведена информация по оценке экспертами и слушателями его управленческих компетенций и рекомендации по коррекции управленческих навыков относительно модели компетенций.

В ходе реализации программы для координации деятельности по проекту проведены совещания представителей кадровой службы Управления и университета в том числе с приглашением представителя Департамента по кадровым вопросам Аппарата Полномочного представителя Президента РФ в УрФО.

По итогам «пилотного» проекта были подготовлены независимые характеристики на каждого слушателя, а все участники проекта внесены в кадровый резерв своих таможен и Управления. Из них восемь человек представлены в списке кадрового резерва номенклатуры ФТС России. Приказом руководителя ФТС России два участника проекта были назначены начальниками служб Уральского таможенного управления. Слушатели получили системные знания по вопросам государственного управления и государственной службы, в ходе тренингов отработывали свои навыки в области общения и взаимодействия, получили независимую оценку своих управленческих компетенций в

итоговой независимой характеристике, по сути – своей рекомендации к саморазвитию.

Опыт реализации описанных выше проектов показал, что эффективность подготовки кадрового резерва зависит от согласованной совместной работы заказчика (кадровой службы) и исполнителя (вуза). Необходима проектная команда профессионалов, способная разработать единую методологию и методику работы с резервом кадров, модель управленческих компетенций руководителя, критерии, индикаторы на основе квалификационных требований, должностных инструкций, профессиограмм. Наряду с обучением должна проводиться обязательная оценка управленческих компетенций экспертами по месту службы кандидата. Для эффективности таких образовательных проектов реализации технологии и получения результата, соответствующего критериям реального кадрового резерва, необходимо проведение дальнейших пилотных исследований и НИР по целевым группам кадрового резерва.

Т. В. Черепанова
г. Екатеринбург

РАЗВИТИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Непрерывное образование последние два десятилетия считается условием развития личности, с одной стороны, а с другой – важнейшим фактором, обеспечивающим качество жизни в условиях социально-экономических трансформаций. В современное образовательное пространство сегодня входят уже не только, как это было прежде, учебные заведения, музеи, библиотеки и галереи, но и такие важные ресурсы спонтанного образования, как интернет и телевидение. Изменения образовательного пространства отражают вход в новый этап развития общества, которое называют информационным.

Тема информационного общества сегодня широко обсуждается не только в кругу исследователей в области социальной философии, но и специалистами в области информационных технологий, экономистами, политиками и, в том числе, педагогами. Мы будем говорить об информационном обществе как «информационном» исключительно формально, как об обществе, в котором происходят социальные транс-

формации вследствие технологической революции области объема, качества, количества и скорости передачи информации. Здесь возможны также два основных направления: первое предполагает, что социальный хронотоп рассматривается в аспекте распространения цифровых сетей с интегрированными услугами ISDN¹; второе направление предполагает другой критерий отличия информационного общества от других форм социальности – многообразие информационных потоков и расширение медийного пространства.

Совершенно очевидно, что информационное общество характеризует новый тип социального пространства. Деятельность человека уже не привязана к месту: рабочим местом оказывается компьютер, используемый в офисе, дома на диване, в самолете, на пляже и т. д. И если раньше, как пишет Бурдьё², можно было различать художественные школы с правого и левого берегов Сены, то теперь такого рода пространственная разметка осуществляется значительно сложнее. Как отмечает Ф. Уэбстер, «поскольку компьютерная связь делает возможным постоянное систематическое наблюдение за ходом работы издалика...многие предполагают, что все это знаменует серьезную трансформацию социального устройства»³.

Социальное время, как правило, именно в аспекте информационного общества характеризуют как то, что меняется принципиально. Прежде всего, так как увеличилась скорость передачи информации, то произошли перемены в целом комплексе практик, связанных со временем. Изменения социального хронотопа принципиально трансформируют стратегию образования человека, а также оказывают серьезное воздействие на сложившиеся навыки самообразования. Так как информационный поток оказывается очень насыщенным, в наибольшей степени развивается способность быстро находить нужную информацию и воспринимать одновременно множество медийных сообщений. Как отмечает В. Зверева, в начале 2000-х в выпусках новостей редко появлялась бегущая строка, не дублирующая слова диктора. Сейчас стало обычной практикой, когда в новостных передачах используется две или три бегущие строки или на экране появляется несколько текстовых полей, в которых помещается текст, отличных от

¹ Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М., 2004. – С. 27.

² Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. – СПб.: Алетейя, 2007.

³ Уэбстер Ф. Теории информационного общества. – М., 2004. – С. 25.

того, что произносит диктор. Это означает, что зритель предположительно начинает скучать, когда ему показывают обычную картинку, которую надо воспринимать линейно и последовательно. Требуется, чтобы была задействована его способность к одновременному схватыванию разных сообщений⁴.

Феномен клипового мышления свидетельствует не только о насыщенности информационного потока, но и о его постоянном ускорении. Привыкнув к высокой скорости информационного потока, зритель легко схватывает направление дискуссии, спора, шоу, игры: в итоге, не дожидаясь морального резюме, он «убегает» в другой информационный поток, переключая канал.

Особенностью образовательной стратегии сегодняшнего субъекта образования является отказ от опыта старшего поколения. «По данным Национального союза семейных ассоциаций (UNAF), несовершеннолетние дети проводят ежегодно 1400 часов, контактируя с различными экранными медиа, тогда как на общение с родителями уходит в среднем 154 часа [Frau-Meigs, 2003, p. 26]. Именно в связи с этим медиаобразование имеет большие потенциальные, но, увы, не всегда используемые возможности»⁵. Разрыв поколений – свидетельство изменения содержания информационного потока. Преемственность поколений всегда была системообразующим фактором складывающихся социальных общностей, но именно в эпоху информационного общества наследуемая информация теряется в мощном информационном потоке. То, что может оказаться главным и обеспечивает наследственность, семейственность, этничность, – конкурирует по степени актуальности и яркости с продуктами медийного пространства. Этот разрыв поколений, проявленный в социальных связях, приводит к тому, что авторитет учителя, ученого, преподавателя уже не является безоговорочным, а их знания не считаются безусловными. От преподавателя в большей мере требуется умение также оперативно работать в информационном пространстве интернета и проявлять готовность постоянно осваивать новые информационные технологии.

⁴ Зверева В. Цифровые медиа позволяют выстроить не монологические отношения со СМИ. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.opec.ru/629608.html>, свободный, – Загл. с экрана

⁵ Чельшева И. В. Методика и технология медиаобразования в школе и вузе. – Таганрог, 2009. – С. 24.

СОДЕРЖАНИЕ

Акимова О. Е.

Рынок предпринимательского труда в контексте развития
современного рынка трудовых ресурсов 5

Аксенова О. В.

Организация непрерывного математического образования
средствами дидактической компьютерной среды
на факультете информатики в педагогических вузах 12

Амирова Е. Б.

Подходы взаимодействия высшей школы
с социумом в рамках проекта «Университет и сообщество» 15

Антропова Ю. Ю., Дерябина В. С.

Непрерывное образование женщин: гендерные стереотипы 18

Басова Е. А.

Формирование функциональной грамотности учащихся
при изучении гуманитарных дисциплин 22

Богатырев А. И.

Медиаобразование как технология
формирования культуры информационного общества 25

Брюхова О. В., Вершинин А. А., Катаев В. А.,

Минеева О. П., Попова И. В.

Проблемы дистанционного обучения
в системе непрерывного образования
(по материалам круглого стола) 30

Вейц М. Е., Козловский В. В., Хохлова А. М.

Конкурентные преимущества формального и неформального
образования в контексте формирующегося
информационного общества в России 32

Верецагина Н. О.

Специфика подготовки учителя географии:
гуманитарные основы 40

Глебова Г. Ф.

Проектирование в непрерывном повышении квалификации
и переподготовке преподавателей вуза 49

<i>Глебова Г. Ф., Ионов А. В.</i> Проблемы развития региональной системы непрерывного образования: модель сельской школы – многоуровневого комплекса	54
<i>Дегтярев С. Н.</i> Развитие креативных способностей школьников: дидактический аспект	63
<i>Дегтярев С. Н., Шилкова Н. И.</i> Пути решения проблемы непрерывного образования через взаимодействие школы и вуза	69
<i>Жукова Т. Ю.</i> Социальная защита как новая сфера профессиональной деятельности в России	75
<i>Зыкова Е. И.</i> Фармацевтический колледж – многоуровневое учреждение среднего профессионального образования	80
<i>Иванова Н. Р.</i> Обучение по-кушнарниковски: в течение всей жизни	84
<i>Иванова С. В., Громова Н. С.</i> Использование инновационных педагогических технологий в профессиональном образовании – основа компетентности современного преподавателя	88
<i>Игнатова Н. Ю.</i> Высшее образование в информационном обществе: «сигнал к закрытию»?	95
<i>Ильинский С. В.</i> Приоритеты новой системы поиска, выявления и поддержки одаренных детей: предметные олимпиады	100
<i>Исхаков Р. Л.</i> Концепция LLL (Life Long Learning) и медиапрактика	104
<i>Климова Ю. М.</i> Использование активных методов обучения при профессиональной подготовке студентов-психологов	109
<i>Козлова А. Л.</i> Образование как потребительская ценность	116

<i>Козловский В. В.</i> Модели непрерывного образования (Lifelong Learning) в современном российском обществе	123
<i>Коновалова Ю. В.</i> Стандарты профессионального образования третьего поколения: проблемы разработки и реализации	134
<i>Корнилова С. В.</i> Новый взгляд на образование российских женщин	142
<i>Кукушкин С. Г., Лукьяненко М. В., Чуряева Н. П.</i> Компетентностная модель выпускника современного вуза, рынок труда и система непрерывного образования в ОАО «ИСС»	145
<i>Малкова Я. Ф.</i> Экзистенциалистская миссия университета: современное значение «идеи университета» в философии К. Ясперса	153
<i>Машарова Т. В.</i> Проблема создания системы свободного образования	158
<i>Можяева Г. В.</i> Система непрерывного образования как фактор инновационного развития университета	164
<i>Можейко Л. И.</i> Проблемы и задачи преподавателей физического воспитания в контексте нового поколения стандартов общего образования	171
<i>Олимпиева Е. В.</i> Современные вызовы на молодежном рынке труда и их связь с технологиями непрерывного образования	177
<i>Осеевский М. Э., Расковалов В. Л.</i> Организационные основы формирования и развития учебно-методического комплекса непрерывного профессионального образования специалистов в условиях инновационной экономики	179
<i>Острянина Е. П.</i> Технология развития иноязычной речевой компетенции студентов технических специальностей вуза	184
<i>Павленко П. В.</i> Непрерывное педагогическое образование как фактор модернизации образовательной среды	190

<i>Попова И. В.</i> Дидактические проблемы современного дистанционного образования	197
<i>Пырьянова О. А.</i> Фигуративная идентичность как основная детерминанта непрерывного образования	202
<i>Расковалов В. Л., Романовская Е. В.</i> Федеральная резервная кадровая система как эффективный механизм развития инновационно-креативной экономики	209
<i>Романовская Е. В., Попова А. И.</i> Президентская программа подготовки управленческих кадров для народного хозяйства РФ – часть общей концепции «Обучение в течение всей жизни» (Life Long Learning)	217
<i>Смирнова Т. В.</i> Религиозное образование как процесс длиною в жизнь	219
<i>Суворова Е. А.</i> Развитие коммуникативных навыков у студентов-дизайнеров	221
<i>Фещенко А. В.</i> Возможности интернет-технологий в продвижении образовательных услуг	225
<i>Хаткевич Г. Ф.</i> Введение курса «Основы религиозных культур и светской этики» как необходимый компонент обучения в течение всей жизни	229
<i>Хохлова А. М.</i> Образовательные траектории предприятий малого и среднего бизнеса в условиях меняющегося рынка труда	235
<i>Чаус Б. Ю., Чаус З. А., Киреева Н. И.</i> Основные направления экологического образования и воспитания младших школьников в системе непрерывного образования	242
<i>Черепанова Е. С.</i> Опыт реализации инновационных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации резерва управленческих кадров государственных служащих	250
<i>Черепанова Т. В.</i> Развитие непрерывного образования в условиях информационного общества	253

Научное издание

ОБУЧЕНИЕ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

LIFE LONG LEARNING

как фактор модернизации социально-экономического
пространства региона

Материалы
Всероссийской научно-практической конференции
Екатеринбург, 13–14 мая 2010 года

Выпуск 3

Материалы публикуются в авторской правке

Ответственный за выпуск *И. С. Малечко*
Редактор *Н. Ф. Больщикова*
Верстка *Г. Б. Головиной*

ISBN 978-5-7525-4022-6



9 785752 540226

Подписано в печать 07.07.10. Формат 60×84/16.
Бумага ВХИ. Гарнитура Times New Roman.
Усл. печ. л. 15,12. Тираж 100 экз. Заказ 593.

Отпечатано в ИПЦ «Издательство УрГУ»
620000, Екатеринбург, ул. Тургенева, 4.